

# Las preposiciones en composiciones de alumnos de VG1 y VG2. Un análisis de errores

Amelia Garzón Osorio



Masteroppgave i spansk språk  
Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk  
Det humanistiske fakultet  
Universitetet i Oslo  
Veileder: Jeroen Vandaele

# 1 Resumen

El presente es un trabajo de lingüística aplicada donde la detección de anomalías del lenguaje en ELE (español lengua extranjera) ha sido nuestro punto de interés. Más en particular, hemos querido indagar el uso de las preposiciones españolas en composiciones a mano de aprendientes noruegos: ¿Qué preposiciones son más usadas por los alumnos en composiciones escritas? ¿Qué preposiciones se usan incorrectamente con más frecuencia? ¿Cuál puede ser la causa por la cual se cometen los errores? ¿Qué efecto tienen los usos inadecuados de las preposiciones en la comunicación?

En este trabajo analizamos el uso inadecuado de las preposiciones desde tres diferentes ámbitos: descripción, explicación y evaluación. Bajo el ámbito descriptivo, clasificamos los errores “formalmente”, es decir incluimos en nuestro análisis cuatro tipologías: omisión (indebida) de la preposición, adición (indebida), sustitución o elección errónea y posición (indebida) de la preposición.

Con la intención de poder explicar las posibles causas por las que los aprendientes usan las preposiciones inadecuadamente, analizamos las frases incorrectas. En este ámbito explicativo creemos que el error se ha dado por la posible interferencia con la lengua materna (noruego), por la fijeza que tiene la preposición en el contexto, o por la diversidad de usos que una sola preposición puede tener: si la preposición tiene un valor espacial, temporal o nocional -donde el valor nocional da más errores-.

Para evaluar el efecto que el error tiene en la comunicación, analizamos no solo la agramaticalidad que las frases incorrectas presentan en relación a la norma con las diferentes preposiciones, sino también el efecto que el error puede tener en la comunicación. Hemos contado con la ayuda de una informante hispanohablante, sin conocimiento alguno de la lengua noruega, para poder establecer el efecto que los usos incorrectos de las preposiciones pueden tener en la comunicación.

Para llevar a cabo nuestro análisis de errores nos apoyamos en dos modelos conocidos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y de la teoría del error: el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores.

El modelo del Análisis Contrastivo de lenguas concebido, entre otros, por Fries (1954) y Lado (1957), postula que las diferencias entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) que se aprende, implican dificultades: según su hipótesis hay una distancia entre ambas lenguas, L1 interfiere en L2, y la interferencia crea errores. En el Análisis Contrastivo, la interferencia se considera como la causa principal de los errores producidos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El marco llamado Análisis de Errores, concebido por Pit Corder (1967, 1981), propone estudiar empírica y sistemáticamente la producción de los estudiantes de lengua extranjera mediante una elaboración de un inventario de los errores más frecuentes, en el que se valora la importancia y la gravedad de los mismos, con el objetivo de señalar las áreas importantes de dificultad del aprendizaje.

Nuestro análisis del uso inadecuado de las preposiciones españolas se centra en la expresión escrita de alumnos de español del nivel español II de diferentes institutos noruegos; el corpus es un total de 60 composiciones de un tema que los aprendientes podían elegir entre varias opciones. La expresión escrita es una de las cuatro destrezas básicas que el enfoque comunicativo de la lengua prioriza en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

El análisis de los errores de nuestros datos nos muestra que son las preposiciones *de*, *en*, *a*, *por* y *con* las que están mayormente representadas en las tareas de los aprendientes, pero estas preposiciones no están en el mismo orden cuando de porcentaje de error se trata. Las preposiciones *por* y *para* son las que muestran, en forma general, el más alto porcentaje de error en las composiciones del corpus, a saber:

- *para*: 68 ocurrencias, 18 errores que equivalen a 26,47%
- *por*: 126 ocurrencias, 31 errores que equivalen a 24,60%
- *con*: 117 ocurrencias, 20 errores que equivalen a 17,09%
- *a*: 189 ocurrencias, 35 errores que equivalen a 18,51%
- *de*: 368 ocurrencias, 66 errores que equivalen a 17,93%
- *en*: 361 ocurrencias, 48 errores que equivalen a 13,29%

Nuestro trabajo no ofrece- ni puede ofrecer- recetas únicas para aprender o enseñar la parcela de las preposiciones. Nos apoyamos en las palabras de Daniel Sáez (2003) en relación a las preposiciones *por* y *para*, pero que nosotros pensamos son válidas para todo el

paradigma de las preposiciones “sólo una instrucción y una práctica paciente, que depende tanto del profesor como del alumno, conducirá al dominio [...] del sistema entero de las preposiciones o incluso de la misma lengua” (Sáez 2003:147).

# Agradecimientos.

A mi tutor Jeroen Vandaele por su orientación, ayuda, consejos y paciencia. Gracias por guiarme este trabajo considerando mi situación laboral y de estudio.

Gracias a cada una de las personas que de una u otra manera han contribuido para concluir este trabajo.

Amelia Garzón Osorio.

# Índice

1	Resumen.....	1
2	Introducción.....	6
2.1	Presentación del objetivo de la tesina.....	8
2.2	La disposición de la tesina .....	10
3	Error y expresión escrita en varios métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras.....	13
4	El concepto de error.....	19
4.1	Análisis Contrastivo: interferencia.....	19
4.2	Análisis de Errores: utilidad y gravedad del error .....	20
4.3	El concepto de error: nuestro planteamiento .....	22
5	Destreza escrita y preposiciones en Noruega y Europa.....	25
6	Definición de las preposiciones españolas como clase de palabras .....	31
6.1	Las preposiciones españolas .....	31
6.2	Las preposiciones de la lengua noruega .....	43
7	Nuestro análisis de errores .....	46
7.1	Presentación del corpus .....	46
7.2	Conceptos y preguntas.....	48
7.2.1	Descripción “formal” del error .....	48
7.2.2	Explicación (hipotética) del error.....	49
7.2.3	Evaluación: la consecuencia comunicativa del error .....	50
7.3	Uso de las preposiciones en las composiciones .....	51
7.3.1	Preposición <i>a</i> .....	54
7.3.2	Preposición <i>con</i> .....	64
7.3.3	Preposición <i>de</i> .....	71
7.3.4	Preposición <i>en</i> .....	84
7.3.5	Preposición <i>por</i> .....	94
7.3.6	Preposición <i>para</i> .....	100
8	Conclusiones .....	105
	Bibliografía .....	117

## 2 Introducción

Nuestro trabajo se inscribe en el campo de la lingüística aplicada, donde la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras ha recibido gran atención en las últimas décadas debido al interés por saber cómo se aprende una nueva lengua y qué tipo de problemas surgen en el proceso de aprenderla, para poder así dar solución a “problemas relacionados con el lenguaje o derivados del uso lingüístico que se plantean en la vida cotidiana [...] y superar los posibles desequilibrios existentes” (Cesteros 2006:21), desarrollando metodologías eficientes.

Más en concreto, en este trabajo, nos centramos en el uso inadecuado de las preposiciones españolas en composiciones escritas.

Estudiosos como María Luisa López (1970), Luque Durán (1973), Fernández López (1999) y Pérez Cino (2000) entre muchos otros, han señalado que la adquisición del sistema preposicional es uno de los elementos más complejos del proceso de aprendizaje del español. La mayoría de las preposiciones por sí solas no tiene un significado preciso sino que pueden indicar gran cantidad de matices según el contexto léxico.

La preposición es, para muchos estudiosos, una entidad abstracta: es un nexo que hace depender el elemento que la sigue del que la precede, estableciendo entre ellas una relación semántica. Además, en la lengua española encontramos las locuciones prepositivas que son estructuras [...] “formadas por un adverbio y una preposición y son expresiones indisociables que en bloque funcionan igual que las preposiciones. Las locuciones prepositivas también pueden estar formadas por sustantivos adverbializados acompañados de dos preposiciones y en alguna ocasión por adjetivos” (Fernández López 1999:18). Tenemos, también, las construcciones preposicionales que son [...] “casos en que ciertas palabras rigen determinadas preposiciones, convirtiéndolas en obligatorias” (ibid:75). Luque Durán (1973b:6) argumenta en su estudio sobre las preposiciones que las preposiciones no autónomas, o sea obligatorias, se dan en más de un treinta por ciento de los casos y, son por tanto muy numerosas y difíciles de organizar.

La dificultad del aprendizaje y del uso correcto de estas pequeñas palabras puede entonces derivar de los múltiples valores que una misma preposición puede tener: de su carácter polisémico. Aunque los aprendientes conozcan algunas de las diferentes relaciones, no saben necesariamente qué preposición expresa la idea correctamente ya que es muy difícil

ajustar cada preposición a una sola noción explicativa. Lo mismo puede ocurrir en relación a la fijeza de las preposiciones con las locuciones prepositivas y construcciones preposicionales ya que no siempre coincide la misma preposición en las dos lenguas, por ejemplo: en español se dice *acordarse de algo/alguien* lo que en noruego se traduce a *å huske på*. Un aprendiente debe entonces conocer la fijeza de la preposición en este tipo de estructuras para evitar así una traducción como *\*acordarse en* ya que la traducción de *på* (que la mayoría de los aprendientes conocen) es *en* al español. O sea que para los aprendientes [...] “no se encuentra una regla fija fácil de explicar” (Cino 2000:10).

A pesar de que el uso de las preposiciones españolas es uno de los problemas fundamentales del aprendizaje del español ya que se ha considerado generalmente como “uno de los aspectos más complejos del proceso de aprendizaje de una segunda lengua” (Fernández López 1999:11), en Noruega son pocos los estudios sobre la parcela de las preposiciones, y menos aún los enfocados a la enseñanza del español como lengua extranjera.

Empero, en el ambiente europeo existe variedad de artículos que centran su atención en este paradigma o en partes del mismo<sup>1</sup>, los cuales han aportado luces para el presente trabajo. Esperamos, pues, con nuestro trabajo contribuir a rellenar este vacío e inspirar a los docentes en su labor educativa para usar, analizar y dominar este paradigma de la lengua no solo con más adecuación sino también con más corrección.

---

<sup>1</sup> Entre otros: Moreno García, C (1995). “*Las preposiciones: una experiencia de clase*”. ASELE. Actas VI. Fernández Vallejo, J (1994). *Adquisición y uso de las preposiciones españolas por un francófono*. REALE, 2, pp, 7-63.

Perea Siller, FJ “*Análisis de Errores de las preposiciones de la lengua española como LE*”. Marco ELE. Revista de Didáctica. ISSN 1885-2211. [www.marcoele.com](http://www.marcoele.com).

Leopoldo, V (2000) “*La preposición en español como índice de funciones sintácticas*”. Fu Jen Studies, vol.33



## 2.1 Presentación del objetivo de la tesina

El objetivo de este trabajo es analizar el uso inadecuado de las preposiciones españolas en composiciones escritas. Queremos encontrar, por medio de nuestro análisis de datos, pistas que nos indiquen el porqué del uso inadecuado de las preposiciones en las composiciones. Nuestras preguntas son:

- ¿Con qué frecuencia se emplean, en general, las preposiciones en las composiciones?
- ¿Qué porcentaje de error presenta el uso de las preposiciones?
- ¿Qué es lo que causa la mayor cantidad de errores en las composiciones?
- ¿Es el grado de abstracción de la preposición el causante del error?
- ¿Es la posición de la preposición en la oración la causante del error?
- ¿Producen las preposiciones fijas más problemas que las preposiciones libres?
- ¿Influye la fijeza de las preposiciones en los errores por interferencia con la lengua noruega?
- ¿En qué grado influye el error en la comunicación?

Los usos inadecuados de las preposiciones en nuestro análisis de datos los analizamos apoyándonos en el concepto de interferencia del Análisis Contrastivo, que expone que los aprendientes transfieren rasgos de su lengua materna o de otra lengua extranjera a la nueva lengua que están aprendiendo, y que por esta razón la transferencia es la única causa de los errores.

Sin embargo, pensamos que la interferencia no puede ser la única causante del uso inadecuado de las preposiciones. Nos valemos, por tanto, del método del Análisis de Errores

que propone que un análisis de un corpus puede describir y explicar los errores producidos para descubrir las causas de los mismos.

Nuestro análisis de errores se hace bajo tres perspectivas: descriptiva, explicativa y evaluativa. Bajo el ámbito descriptivo tomamos como modelo parte del criterio descriptivo expuesto por Santos Gargallo (2009). Apoyándose en los estudios de Dulay, Burt y Krashen (1982), Santos Gargallo (2009:92) propone analizar, bajo un criterio descriptivo, los errores dependiendo de la forma en que la estructura superficial de las instancias se ve alterada.

De la tipología propuesta por Santos Gargallo (2009:91) copiamos para nuestro trabajo dos conceptos:

- a) Omisión, que es la ausencia de un vocablo o morfema que debería aparecer en una elocución bien formada.
- b) Adición, que es la presencia injustificada de un vocablo o morfema que no debería aparecer en una elocución bien formada.

Consideramos necesario, debido a las necesidades propias del presente trabajo, añadir para el ámbito descriptivo dos conceptos más en nuestro análisis de errores:

- c) Sustitución o elección errónea, que es el uso de una preposición por otra, o la elección de una preposición en el lugar donde debería aparecer otro morfema léxico.
- d) Posición, que tiene que ver con la colocación de la preposición en la oración.

Bajo el ámbito explicativo, además de encontrar los errores por la posible interferencia con la lengua noruega, analizamos también si los errores se deben a la fijeza de la preposición, o sea, en las frases o locuciones preposicionales donde el significado se deduce de la frase considerada en su totalidad y, finalmente analizamos los ejemplos para establecer si los aprendientes han empleado la preposición con valor espacial, temporal o nocional y si el valor nocional causa más problemas.

Es relevante analizar en qué medida el uso inadecuado de las preposiciones tienen efecto en la comunicación<sup>2</sup>. A tal efecto una persona que tiene español como lengua materna y no conoce la lengua noruega, puede evaluar la inteligibilidad de los extractos desde una

---

<sup>2</sup> Véase : Skjær, S (2004). *“El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato”*. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Universidad Antonio de Nebrija. España.

perspectiva diferente a la nuestra, ya que por los conocimientos que tenemos de la lengua noruega y la experiencia laboral podemos encontrar más rápidamente lo que Skjær llama los errores tipo “norueguismos”, [...] “es decir de interferencia de la L1, sobre todo en forma de traducción directa del noruego de palabras o expresiones idiomáticas” (Skjær 2004:42).

Bajo el ámbito evaluativo, pues, analizamos los errores por agramaticalidad y exponemos los resultados donde el uso inadecuado de las preposiciones conlleva a una comunicación entendible, poco entendible y no entendible, basándonos en la apreciación personal de nuestra informante.

Estamos de acuerdo con las observaciones hechas por Pit Corder (1967), uno de los principales representantes del modelo de Análisis de Errores, según las cuales cometer errores puede ser considerado como una parte primordial del aprendizaje de una lengua extranjera, y hasta se puede concebir como síntoma de progreso. Nuestra idea no es plantear el error como algo negativo en el proceso de aprendizaje, nuestro enfoque considera un análisis de errores como una herramienta muy útil para sacar provecho de los errores cometidos por los aprendientes y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

## **2.2 La disposición de la tesina**

En primer lugar, en el capítulo 3, presentamos una corta reseña histórica de la evolución de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, incluyendo solamente los que hemos considerado más representativos, con el fin de mostrar la ruta que los diferentes enfoques han tenido y los nuevos planteamientos que han surgido a lo largo de la misma. Es en esta ruta donde encontramos los modelos de investigación conocidos como Análisis Contrastivo y Análisis de Errores que han constituido un punto de referencia en el aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera debido al interés que se le otorga al estudiante y su proceso de aprendizaje.

En el capítulo 4 exponemos dos de las metodologías del análisis de errores más conocidas en la enseñanza de segundas lenguas: el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores. En el Análisis Contrastivo, la interferencia se considera como la causa principal de

los errores producidos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, suponemos que la interferencia no puede ser la única responsable del uso inadecuado de las preposiciones. Por tal razón, buscamos las otras posibles causas por las que los errores ocurren. “El análisis de errores tiene la ventaja de valorar los errores que no son fruto de interferencias de la L1, sino del mismo proceso de aprendizaje” (Sáez 2003:146).

En el capítulo 5 nos referimos a la destreza escrita. La expresión escrita es una de las cuatro destrezas básicas en el aprendizaje de una lengua extranjera y nuestro análisis se basa en composiciones escritas que han sido respuestas a exámenes de mitad de año o examen final. Este examen, sea de final de año o empleado como examen de mitad de año, es el documento que se emplea para medir la destreza escrita de los aprendientes, llamada también evaluación de la competencia escritora que tiene que ver con “lo que puede escribir o no un aprendiente y cómo lo hace” (Cassany 2005:7).

Las producciones nos revelan el grado de adquisición de la nueva lengua que los aprendientes han alcanzado y también las dificultades en el momento de la producción; en nuestro caso, las producciones muestran claramente el uso de las preposiciones en su totalidad y las que se emplean inadecuadamente.

Finalmente en este mismo capítulo también relacionamos las cuatro destrezas con los objetivos planteados por el plan de estudios noruego en relación a la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera y la correlación que el plan tiene con los niveles establecidos por el Marco común europeo de referencia del Consejo de Europa.

Luego, en el capítulo 6, nos respaldamos en diferentes gramáticas y trabajos especialmente centrados en el tema de las preposiciones (Luque Durán 1974, Fernández López 1999, Alarcos Llorach 1999, Pérez Cino 2000, Nández Fernández 2002 y Gómez Torrego 2009), para tener estos trabajos como autoridad normativa y como un instrumento de ayuda en el momento de determinar lo que es correcto e incorrecto al hacer uso de las preposiciones.

En este capítulo presentamos sólo las preposiciones más representadas en nuestro análisis de datos: *a*, *con*, *de*, *en*, *para* y *por*. Tomamos, especialmente, como base las aproximaciones de Fernández López (1999) y Pérez Cino (2000). Exponemos, aunque no en su totalidad, cómo se deben usar estas preposiciones correctamente. Queremos demostrar la

gran variación que las preposiciones pueden expresar, lo que conlleva a la difícil elección de las mismas por parte de los aprendientes causando así el uso inadecuado de las mismas. Finalmente en este mismo capítulo, presentamos someramente la taxonomía de las preposiciones en los dos idiomas actuales español y noruego, guiándonos por el trabajo que en relación a este tema ha elaborado Chiquito (2009). Pensamos que puede ser interesante conocer esta relación ya que algunos errores, en nuestro análisis de errores, se pueden explicar debido a los desvíos por influencia de la lengua noruega.

En el capítulo 7, presentamos nuestro análisis de errores. Presentamos los ejemplos de los usos inadecuados de las preposiciones *a*, *con*, *de*, *en*, *por* y *para*. A cada preposición le corresponde una tabla. Las tres primeras columnas identifican los errores en un ámbito descriptivo, (omisión, adición, sustitución de una preposición por otra o elección errónea de la preposición y la posición de la preposición en la oración).

Las siguientes tres columnas identifican, bajo un ámbito explicativo, los posibles errores interlingüísticos teniendo como comparación la lengua noruega. También consideran la fijeza de la preposición y, el grado de abstracción de la preposición (si se ha empleado incorrectamente con valor temporal, espacial o nocional) como posibles causas de errores.

Las tres últimas columnas identifican la gravedad del error en la medida que la agramaticalidad afecta el mensaje, conllevando a una comunicación entendible, poco entendible o no entendible.

En el capítulo final reunimos nuestro trabajo de investigación.

### **3 Error y expresión escrita en varios métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras.**

En este capítulo estudiamos el papel de la expresión escrita correcta -objeto de nuestro estudio- dentro de varios métodos de enseñanza a lo largo de la historia reciente. Veremos que la expresión escrita correcta recibió más atención en métodos menos comunicativos. No obstante, mantendremos que hasta un enfoque comunicativo puede ver el error en la expresión escrita como un instrumento didáctico valioso.

Desde los comienzos de la enseñanza de idiomas, las propuestas metodológicas que han surgido han sido abundantes. Mientras que algunas de ellas<sup>3</sup> han tenido poca aceptación y dominio en el campo de la enseñanza a lo largo de los tiempos, existen partes de otras metodologías que sí siguen presentes en las innovaciones modernas referentes a la enseñanza de lenguas extranjeras.

La enseñanza de lenguas extranjeras, entendida como objeto científico requiriendo objetivos e instrumentos propios, se constituye fundamentalmente a partir de la II Guerra Mundial, aunque gran parte de los primeros fundamentos para aprender lenguas extranjeras tienen precedentes en el siglo XIX con el modelo de la enseñanza del latín como asignatura (Richards y Rodgers 2003:13). Este modelo se conoce como Método de Gramática-Traducción o Método Tradicional. El fundamento de este método está [...] “basado en el convencimiento de que las lenguas tienen un sistema gramatical perfectamente engarzado cuyo funcionamiento obedece a reglas lógicas de valor universal” (Santos Gargallo 1999:58). El aprendizaje de reglas abstractas, vocabulario y oraciones para traducir de una lengua a otra caracteriza este método, con gran predominio de la lengua escrita sobre la hablada (García Santa-Cecilia 2005:6). En el Método Tradicional la lengua materna sirve como punto de referencia en la adquisición de la nueva lengua y se emplea para explicar nuevos elementos y

---

<sup>3</sup> “La Respuesta Física Total”, método desarrollado por James Asher donde se pretende enseñar una lengua a través de la actividad motora (Richards y Rodgers 2003:77). “La Vía Silenciosa”, método basado en la idea de que el profesor debe hablar lo menos posible a los estudiantes y debe mejor entusiasmar a los mismos para que produzcan la mayor cantidad de enunciados posibles (ibid: 85)

para establecer comparación entre la lengua extranjera y la lengua materna del aprendiente. Los errores en la traducción deben ser mínimos ya que con este método se hace énfasis en la corrección casi perfecta en la traducción (Richards y Rodgers 2003:16).

La influencia del Método Tradicional sobre el aprendizaje perdura hasta los años setenta del siglo XX y aún están presentes en algunas aulas y algunos manuales: “textos actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel universitario frecuentemente reflejan los principios del Método Gramática-Traducción” (ibid).

A mediados del siglo XIX el Método Gramática-Traducción empieza a ser cuestionado y en parte rechazado especialmente por el Movimiento de la Reforma, siendo éste un grupo constituido por especialistas en enseñanza de lenguas con un gran interés de modernizar la enseñanza de las lenguas extranjeras (ibid:17). El Método Directo es el que representa el conjunto de las nuevas teorías que se crean con este fin. Los nuevos planteamientos dan absoluta prioridad a la lengua hablada. El ideal es que los aprendientes eviten usar su lengua materna y que desde un primer momento piensen en la nueva lengua e intenten construir un nuevo sistema lingüístico independiente del de su lengua materna (Melero 2000:42).

Entre algunos de los principios de este método se encontraban, entre otros “enseñar la gramática de forma inductiva, enseñar sólo el vocabulario y las estructuras cotidianas, enseñar el vocabulario concreto a través de objetos y dibujos; y el vocabulario abstracto por asociación de ideas” (Richards y Rodgers 2003:21-22). Este método tiene gran acogida en un periodo, pero empieza luego a ser criticado por los mismos defensores del Movimiento de la Reforma. Las críticas se centran en el hecho de que es muy difícil para los profesores no hacer uso de su lengua materna para dar explicaciones a los alumnos y que [...] “se distorsionan las semejanzas entre el aprendizaje de una primera lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula, olvidándose de las realidades prácticas del aula” (ibid:22).

A pesar de la crítica, los planteamientos propuestos por el Movimiento de la Reforma son sistematizados y se crean así las bases para el enfoque de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De aquí derivan más tarde el Método Audiolingual, que es el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras predominante a lo largo de los años 50 y practicado especialmente en Estados Unidos, y el Enfoque Oral o la Enseñanza Situacional de la lengua, puesto en práctica en Gran Bretaña. El Método Audiolingual es un enfoque basado en la

destreza oral: el trabajo oral es primordial y el objetivo es obtener una producción oral inmediata y correcta de la nueva lengua evitando la traducción y el uso de la lengua materna y haciendo máximo uso de la nueva lengua; la destreza de la expresión escrita es aquí secundaria (Richards y Rodgers 2003:70).

Aunque estas dos tradiciones se desarrollan independientemente, la metodología que emplean los lingüistas es parecida en ambas tradiciones: los aprendientes tienen que repetir y ejercitar unidades lingüísticas hasta que las logren automatizar y así cuando [...] “el alumno reciba un estímulo lingüístico pueda reaccionar automáticamente ante él” (Marín y Lobato 2008:53). Sin embargo el enfoque americano se diferencia porque le da crédito a “la lingüística estructural americana y sus aplicaciones, especialmente las del análisis contrastivo” (Richards y Rodgers 2003:16). El modelo de investigación de Análisis Contrastivo se fundamenta en los trabajos de Fries (1945) y Lado (1957). Fries postula que un análisis contrastivo entre la lengua que los alumnos dominan y la lengua meta puede predecir las áreas de dificultad y los posibles problemas a los que los aprendientes se enfrentan en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua (Santos Gargallo 2009:33).

Los primeros estudios basados en los errores producidos por los aprendientes partieron de la base de que estos errores eran resultado de la interferencia de la lengua materna. Cronológicamente el modelo de Análisis de Errores se ubica entre el Análisis Contrastivo surgido de los estudios de Fries y el modelo de la interlengua acuñado por Selinker (1969) “que parte de la idea de que existe en la mente una estructura psicológica latente que se activa cuando un adulto produce significados en la lengua extranjera” (Santa Cecilia 2005:12). Como consecuencia de las revisiones críticas hechas al Análisis Contrastivo, Pit Corder (1967) da a conocer la metodología del Análisis de Errores.

A principios de los años 60 y como consecuencia de la publicación de los trabajos de N. Chomsky *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the teory of syntax* (1965), la ciencia lingüística aborda cambios y nuevos conceptos. La gramática generativa de Chomsky se basa en que cada aprendiente tiene una capacidad innata de aprender una nueva lengua teniendo como base la observación de oraciones de donde luego construye una gramática que usa para crear nuevas oraciones, incluso oraciones que el aprendiente no ha escuchado antes, o sea, oraciones no aprendidas por imitación sino por intuición (Marín y Lobato 2008:56). Este



argumento resulta interesante para el estudio de las preposiciones que en parte se aprenden por imitación (sobretudo las fijas) y en parte por intuición (al aprender lo que significan).

La idea de aprender nuevas lenguas en el marco del método cognitivo se centra en que los aprendientes desarrollen la capacidad de construir nuevas oraciones por sí solos, y que los alumnos tengan un conocimiento no solo de vocabulario y oraciones sino de las reglas en que la nueva lengua se fundamenta (ibid). Este modo de concebir el proceso de aprendizaje de una nueva lengua motivó las teorías del aprendizaje de las mismas y se le abrió campo a “la consideración de que todo aprendiz, en su tentativa de configurar la gramática de la lengua que está estudiando, recurre a procesos de cognición para descubrir las reglas de la lengua meta, pudiendo cometer errores cuya progresiva rectificación le permitirá interiorizar el sistema” (Cesteros 2006:146).

El Análisis de Errores adquiere gran fuerza y la clave del aprendizaje se centra en que los aprendientes [...] “asimilen de un modo consciente, mediante procesos cognitivos, la gramática de la segunda lengua, de modo que la interiorización se produzca mediante la práctica significativa. La presencia del generativismo tuvo incidencia indirecta en el campo de la metodología de segundas lenguas y [...] sentó las bases sobre las que se asentarían las nuevas concepciones de la enseñanza” (Cesteros 2006:147).

Debido a cambios políticos y económicos a lo largo de los años 70, Europa se enfrenta con la necesidad de enseñar a adultos las principales lenguas del Mercado Común Europeo. Debido a ello se produce en Europa una importante transición de criterios en todo lo relacionado con la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa (Richards y Rodgers 2003:154). Las investigaciones realizadas por un grupo de expertos- entre ellos el británico Wilkins (1972)- se centran en un análisis de los significados comunicativos que necesita quien aprende una lengua para entender y para expresarse. El Consejo Europeo adapta e incorpora entonces una serie de especificaciones para un nivel elemental llamado nivel umbral que ha tenido gran influencia en la enseñanza de corte comunicativo en Europa (ibid).

La enseñanza comunicativa de la lengua se convierte en el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjera; el objetivo de la enseñanza es desarrollar lo que Hymes (1972) llama competencia comunicativa: “este concepto procede de una tradición etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado” (Santos Gargallo 2004:31). Con este método se pasa de dar prioridad a la estructura y a la

forma a darle importancia al significado; de la memorización de diálogos se pasa a usar diálogos que se centren en las funciones comunicativas. La idea de aprender una nueva lengua centrada en aprender palabras y estructuras se reemplaza por la idea de que aprender una nueva lengua es aprender a comunicarse: “la pronunciación, el léxico, la sintaxis empiezan a tener importancia como medios eficaces para conseguir el fin de la comunicación interpersonal” (Marín y Lobato 2008:57). Mientras que el uso de la lengua materna había sido en parte rechazado por los anteriores métodos, la enseñanza comunicativa de la lengua acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario.

En cuanto a errores, su detección para eliminar las posibles interferencias que se producen entre la lengua materna y la nueva lengua es también un planteamiento central en el Método comunicativo.

Las innovaciones del Método comunicativo no sustituyen los criterios que sirvieron de base a los métodos anteriores, sino que se apoya en muchos de ellos. Por ejemplo, en [...] “la enseñanza de la manifestación oral del lenguaje, sin olvidar la forma escrita, la lengua tal cual se presenta en los diferentes registros; el reconocimiento de las estructuras lingüísticas desde la repetición, la memorización y la asimilación, etc.,” (Marín y Lobato 2008:57).

Los planteamientos de la enseñanza comunicativa de la lengua han tenido gran aceptación, posiblemente debido a que se pueden interpretar y aplicar de forma variada y “los practicantes de diferentes tradiciones educativas se pueden identificar con él y, por tanto, interpretarlo de diferentes maneras” (Richards y Rodgers 2003:157).

A pesar de la aceptación, a este método se le critica haber heredado de los métodos anteriores el aprendizaje memorizando estructuras a base de ejercicios de fijación. También han recibido críticas los manuales que han centrado la enseñanza comunicativa únicamente en la lengua oral, olvidando las cuatro destrezas que integran una comunicación real (Merele 2000:104).

Aunque los giros a lo largo de la ruta han sido notables, en la enseñanza de lenguas extranjeras la práctica didáctica se caracteriza por la coexistencia de diferentes corrientes metodológicas y por el eclecticismo. En la actualidad la gran variedad de libros de texto publicados para la enseñanza del español como lengua extranjera representan casi todas las

corrientes metodológicas, exceptuando el Método de Gramática y Traducción en su forma original (ibid:80).

En forma de conclusión, estamos de acuerdo con Spolsky (1966), citado en Santos Gargallo (1990:170), cuando afirma que toda teoría que desee descansar en un método único, resultará errónea. Podemos decir que no hay un método único y definitivo de enseñanza que sea capaz de dar respuesta a la enorme variedad de situaciones en la que puede desarrollarse un programa de lengua, pero la adaptación de los nuevos enfoques teóricos que se interesan por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, así como las contribuciones de la teoría del aprendizaje, han cambiado para bien el mundo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las últimas décadas. Al mismo tiempo, como iremos argumentando más en detalle en el capítulo siguiente, el análisis de error sigue siendo una pista didáctica válida.

## 4 El concepto de error

¿Cómo aprenden los estudiantes una lengua extranjera, y en nuestro caso español?, es bien sabido que cometer errores es una etapa de cualquier proceso de aprendizaje que, en la mayoría de los casos, conlleva a la mejoría del mismo. En el capítulo 7 es por eso nuestra intención acercarnos al tema del análisis de errores, en nuestro caso centrando nuestra atención en el paradigma de las preposiciones de la lengua española, estudiando producciones de aprendices noruegos para establecer las posibles razones por las cuales los alumnos emplean estas partículas inadecuadamente.

### 4.1 Análisis Contrastivo: interferencia

Posiblemente la intranquilidad por los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera ha existido siempre y los errores cometidos por los aprendientes se han considerado desde diferentes puntos de vista. Mientras que en el Método Gramática-Traducción los alumnos debían poner mayor énfasis en la corrección y el objetivo era alcanzar un alto grado de corrección en la traducción, en el Método Audiolingüal los estudiantes mediante su formación mecánica de hábitos debían dar respuestas correctas sin cometer errores; más tarde, bajo los nuevos enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras y, bajo el marco teórico de la lingüística contrastiva, tanto profesores como estudiosos del tema elaboraron listas de los errores típicos de los estudiantes, apoyándose normalmente en el contraste con la lengua materna de los sujetos (Fernández 1997:14).

La lingüística contrastiva no debe ser confundida con otra disciplina denominada Análisis Contrastivo, que es un modelo teórico que surge como un movimiento dentro de la Lingüística Aplicada, a finales de los años y se fundamenta básicamente en los trabajos realizados por Fries (1945) y Lado (1957), no obstante la descripción de ambas es muy similar. La idea del Análisis Contrastivo es que al comparar dos lenguas surgen zonas de similitud y de diferencia, y que estas zonas de diferencia son las que causan los errores al aprender una lengua extranjera. “A la influencia de la lengua materna u otra/s lengua/s extranjeras sobre la nueva lengua extranjera se le denomina transferencia; adicionalmente, esta transferencia provoca a veces errores y en este caso se le denomina interferencia” (Manzanares 2002:27). En palabras de Santos Gargallo, la *interferencia* es [...] “un fenómeno

que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa (L1)” (Santos Gargallo 2009:17).

El Análisis Contrastivo considera la interferencia con la lengua nativa como “la mayor causa de las dificultades en el aprendizaje y de los errores en la producción lingüística” (ibid). Esta visión es refutada debido a que con frecuencia se encuentran diferencias entre dos lenguas que no causan ningún problema de aprendizaje; por el contrario, muchos de los errores de aprendizaje no tienen su causa solo en la interferencia, sino en otros diversos factores como por ejemplo [...] “la forma de conducción de algunos procesos de instrucción, la escasez de datos lingüísticos, la limitación en la capacidad de retener los datos en la memoria, la tendencia a sobregeneralizar reglas y, la falta de aptitud para lenguas entre otros” (Durão 2007:14).

En nuestro caso, la causa por la que los aprendientes hacen mal uso de las preposiciones tendrán que ver con otros factores más. Por ejemplo, otra posible causa del error la encontramos cuando los aprendientes tienen que manejar valores abstractos de las preposiciones: posiblemente los usos nocionales tienen un mayor grado de dificultad mientras que los usos espaciales y temporales resultan más fáciles.

El modelo de Análisis Contrastivo empieza a ser censurado por la limitación en la consideración de la causa del error y por la falta de atención a la pragmática. No obstante, el modelo de Análisis Contrastivo tiene gran importancia en la historia del desarrollo de la investigación en el campo de la lingüística aplicada, y sirve para iniciar una línea de investigación como el Análisis de Errores y de la Interlengua, las cuales están centradas en el alumno y en su proceso de aprendizaje.

## **4.2 Análisis de Errores: utilidad y gravedad del error**

El modelo de Análisis de Errores como corriente de investigación se desarrolla durante los años 70 del siglo XX, en el marco de la teoría de la enseñanza de una segunda lengua. Los principios teóricos de Chomsky (1957) sobre la adquisición de la lengua materna se extienden a los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, lo que significa cambiar la visión que se tenía hasta entonces sobre los errores. Según Chomsky “el niño elabora su propio sistema de lenguaje que va modificando según va creciendo para que se asimile cada vez más al sistema

generalmente aceptado de esa lengua” (Marín y Lobato 2008:61). De la misma manera un aprendiente de lengua extranjera crea su propio sistema, va modificando su competencia a medida que avanza y utiliza la nueva lengua extranjera. En este proceso así como un niño en sus primeros años comete muchos errores al comunicarse, así mismo un aprendiente de una nueva lengua extranjera tiende a cometer muchos errores antes de alcanzar un grado máximo de dominio en la nueva lengua.

El Análisis de Errores como corriente de investigación cambia también la visión de error que los profesores y los estudiantes han tenido tradicionalmente. Como hemos señalado, el enfoque de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua acoge el hecho de que cada alumno crea la lengua a través del ensayo y del error, y va rechazando la idea del Método Audiolingüístico basada en que los errores tienen que prevenirse a cualquier costa.

En 1967, el Análisis de Errores pasa a integrar el cuerpo teórico y metodológico de la didáctica de lenguas extranjeras y sus propósitos más firmes son superar algunos de los problemas del Análisis Contrastivo y demostrar que muchos de los errores cometidos por aprendices de lenguas extranjeras muestran estrategias universales de aprendizaje, entre las que la interferencia es tan solo una de sus causas (Durão 2007:15).

Corder (1967) es considerado como uno de los principales representantes de la corriente de Análisis de Errores. En 1967 da a conocer sus primeras publicaciones que constituyen el marco teórico del Análisis de Errores. El método de trabajo del Análisis de Errores de Corder no parte de la comparación de la lengua materna y la lengua meta del aprendiente como es típico en el Análisis Contrastivo sino que se basa en las producciones reales de los aprendices y en el cambio de tratamiento de los errores producidos por los estudiantes. Estudiar y analizar los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas para poder descubrir sus causas y conocer las estrategias que los alumnos utilizan en el proceso de aprendizaje es uno de los principales objetivos; otro objetivo es el de mejorar el aprendizaje de segundas lenguas “partiendo de la base de que es normal que los aprendientes cometan errores pues ése no es sino el modo en que se aprende” (Pastor Cesteros 2006:103).

Corder también establece y define conceptos básicos y ofrece un esquema del procedimiento de investigación:

“Identificación de los errores en su contexto, clasificación y descripción; explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible

interferencia de la lengua materna, como una estrategia más, y finalmente, si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia” (Fernández 1997: 18).

Son los acercamientos, en parte, del Análisis Contrastivo y en parte del Análisis de Errores los que nos servirán para plantear ahora en más detalle el concepto de error empleado en el presente estudio.

### **4.3 El concepto de error: nuestro planteamiento**

En términos generales un error es una incorrección que se debe a la carencia de la competencia lingüística y comunicativa: “los errores son toda transgresión involuntaria de la “norma” establecida en una comunidad dada; pero la norma de una lengua dada es variable y dinámica, por lo que la decisión de cuándo se produce o no error es a veces compleja” (Fernández 1997:27). En nuestro análisis de errores y debido al nivel de conocimiento de la lengua española en el que se encuentran los aprendientes, nos respaldamos, como lo expondremos en el capítulo 6, en diferentes gramáticos para tener sus trabajos como autoridad normativa y poder así establecer si hay o no error en el uso de las diferentes preposiciones.

Sobre la importancia del error Corder (1967) afirma que existen dos actitudes diferentes ante los distintos tipos de errores que cometen en general las personas cuando estudian una lengua extranjera: en un extremo se encuentran los que apoyan la idea de que los errores son algo indeseable y pueden verse como síntoma del fracaso mientras en el otro extremo se encuentran los que comparten la idea de que cometer errores es parte esencial del proceso de aprender algo nuevo (Torijano 2004:15).

Nosotros opinamos que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras los errores son elementos inevitables y están presentes durante todo el proceso; la frecuencia de los errores ha preocupado tanto a aprendientes como a profesores, a investigadores como a creadores de nuevos materiales didácticos. Además estamos de acuerdo con Corder (1967) y Fernández (1997) que el estudio del error debe constar de cuatro componentes: descripción, explicación de la causa, evaluación de la gravedad y posibles remedios.

Los estudios de Análisis de Errores han permitido crear una tipología exhaustiva de los posibles errores que pueden cometer los estudiantes gracias a los amplios estudios e

investigaciones llevados a cabo, entre otros, por Isabel Santos Gargallo (2009), Sonsoles Fernández (1999) y Graciela Vázquez (1991), unas de las estudiosas que desde el ámbito del español mejor han tratado este tema. Estas estudiosas clasifican los errores cometidos por los aprendientes a partir de diferentes criterios. Sin embargo existe desacuerdo entre estas estudiosas a la hora de establecer estas taxonomías de la lingüística aplicada ya que ni el número de tipos de criterios ni los conceptos coinciden entre los diferentes estudios.

En cuanto a la descripción de errores, comparando la tipología de criterios hemos encontrado que el criterio “lingüístico” de Graciela Vázquez (1991) puede corresponder al criterio “descriptivo” de Santos Gargallo (2009). Bajo el criterio lingüístico, Vázquez (1991) expone los errores de adición, errores de omisión, errores de selección falsa, errores de colocación y errores de yuxtaposición. Bajo el criterio descriptivo, Santos Gargallo (2009: 92) presenta la tipología: omisión, adición, formación errónea y ausencia de orden oracional

En este trabajo, debido a nuestras necesidades por la complejidad del tema, retomamos sólo una parte del criterio descriptivo de Santos Gargallo y clasificamos, para comenzar, los errores “dependiendo de la forma que la estructura superficial de las instancias se ve alterada” (ibid). Bajo el ámbito descriptivo los errores pueden entonces darse por adición (cuando se agrega un morfema o una palabra redundante o no adecuada en un determinado contexto), por omisión (cuando el aprendiente suprime un morfema o alguna palabra en un contexto), por sustitución o elección errónea (que es el uso de una preposición por otra, o la elección de una preposición en el lugar donde debería aparecer otro morfema léxico) y por la posible colocación errónea de la preposición en la oración.

En cuanto a la explicación del error ya hemos hecho referencia al Análisis Contrastivo que considera la interferencia con la lengua materna o con otras lenguas como única fuente de las dificultades en el aprendizaje y de los errores en la producción lingüística. También hemos aludido al hecho de que estos argumentos resultan fragmentarios al constatar que no todos los errores proceden de la interferencia con la lengua materna, sino que hay otras causas que inducen al error como por ejemplo la forma de dirigir los procesos de enseñanza, la insuficiencia de datos lingüísticos, la falta de adaptación de materiales didácticos con respecto a los aprendices y la limitación en la capacidad de retención de datos entre otros (Durão 2007: 14).



En cuanto a la evaluación del error, estudiamos el efecto que el error tiene en la comunicación, o sea, la gravedad del error: “Al hablar de la gravedad del error se quiere decir la valoración del grado de importancia que se otorga a los errores producidos por los aprendientes de una L2” (Skjær 2004:29). Un hispanohablante o un hablante nativo noruego puede juzgar sin mayor esfuerzo si una oración en su idioma está bien formulada o no, o sea, si lo dicho es correcto.

“La capacidad de discriminar lo gramatical de lo agramatical se encuentra en todo hablante nativo de una lengua, pero [...] si fuera suficiente conocer el vocabulario de una lengua para dominarla, entonces ninguna oración sería agramatical [...] es un hecho que los hablantes discriminan lo gramatical de lo agramatical [...] se trata obviamente de lo que llamamos las reglas de una lengua, los rasgos que definen a cualquier lengua general [...] que la hacen diferente de las otras lenguas” (Bruna Radelli 2009:3).

Para nuestro análisis de datos, como lo hemos citado antes, hemos basado el juicio de agramaticalidad en la competencia como hispanohablante de nuestra informante, donde ella clasifica los extractos como entendibles, poco entendibles y no entendibles.

Además, en nuestro trabajo, como lo hemos anunciado en el capítulo 6 nos respaldamos en diferentes gramáticas y trabajos especialmente centrados en el tema concreto de las preposiciones españolas (Luque Durán 1974, Fernández López 1999, Alarcos Llorach 1999, Pérez Cino 2000, Nández Fernández 2002 y Gómez Torrego 2009), para tener estos trabajos como autoridad normativa y como un instrumento de ayuda en el momento de determinar lo que es correcto e incorrecto al hacer uso de las preposiciones.

## 5 Destreza escrita y preposiciones en Noruega y Europa

Hablar, escuchar, leer y escribir son cuatro habilidades básicas conocidas también como destrezas lingüísticas: la comprensión oral, la comprensión lectora, la interacción oral y la expresión escrita. En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras la prioridad que se le ha dado a las distintas destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) ha variado según el enfoque. Mientras que en el enfoque del Método Gramática-Traducción la lectura y la escritura eran más importantes que la atención a hablar y escuchar, el enfoque primordial de la lingüística estructuralista es la lengua hablada.

La expresión escrita, la destreza que nos concierne en el presente trabajo, tiene como objetivo desarrollar los mecanismos para que el alumno pueda comunicarse por escrito. La actividad de la expresión escrita tiene cuatro pasos importantes que Giovannini, Martín, Peris Rodríguez y Simón (2005) enuncian en su colección *Profesores en acción*. El primer paso es la génesis de las ideas o del tema donde el objetivo es que el alumno recoja el vocabulario y las ideas que quiere exponer sobre un tema antes de empezar a escribir; la organización de las ideas es el segundo paso, y se basa en crear una disposición lógica de las ideas y elegir el tipo de discurso que se quiere emplear. El tercer paso se fundamenta en la fase de escritura donde los aprendientes escriben varias frases acerca de las ideas que han tenido, “estas frases se tienen que ir interrelacionando mediante conectores, para lo que se recurre a los elementos de cohesión gramatical y léxica” (Giovannini *et.al.* 2005:78). Como último paso de la actividad de la expresión escrita está “la revisión y la corrección de la producción escrita por parte del mismo alumno: se espera que el alumno relea lo que ha escrito y lo corrija a la luz de la estilística y la gramática” (ibid).

Las destrezas están incluidas también en el nuevo plan de estudios noruego para la enseñanza de lenguas extranjeras, basado en la nueva reforma educativa en Noruega conocida como “*Kunnskapsløftet*”<sup>4</sup>. En Noruega el plan educativo para las lenguas extranjeras está dividido en dos niveles: Nivel I que se ofrece en la secundaria inferior (*Grunnskole*)<sup>5</sup> durante

---

<sup>4</sup> Como aparece en: [www.udir.no/.../Kunnskapsloftet\\_midlertidig\\_utgave\\_2006\\_tekstdel...](http://www.udir.no/.../Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel...) (10.11.11).

<sup>5</sup> Grunnskole es la enseñanza básica obligatoria e integra la primaria y la secundaria básica en un sistema único con una legislación común. Cubre un período de diez años (de los 6 a los 16 años de edad) y actualmente se divide en tres ciclos: Inicial: cursos 1.-4 (6-9 años), Medio: cursos 5.-7. (10-12 años) y Secundaria básica: cursos 8.-10. (13-16 años).

tres años con un total de 227 horas (horas de 60 minutos). Este mismo nivel se ofrece en la enseñanza secundaria superior (*Videregående opplæring*)<sup>6</sup> para los alumnos que no optaron por tener lengua extranjera en la secundaria inferior o para quienes quieren empezar con una lengua extranjera diferente a la que tenían en la escuela secundaria inferior.

El nivel II se basa en el nivel I y se ofrece sólo en la enseñanza secundaria superior durante el primer y segundo año de enseñanza secundaria superior (Vg1 y Vg2), con una intensidad horaria de cuatro horas semanales (113 y 112 anuales). A este grupo pertenecen los aprendientes que representan nuestro corpus.

Además, los alumnos pueden elegir un Nivel III que es parte del programa de profundización de su plan educativo según el ramo que hayan elegido. Este nivel tiene una intensidad horaria de cinco horas semanales (140 anuales) y los alumnos pueden optar por este nivel sólo si los institutos educativos lo ofrecen. El corpus de datos utilizados en el presente trabajo está constituido por un conjunto de 60 composiciones escritas por alumnos noruegos de bachillerato, cuyo nivel es español II; los alumnos han asistido a diferentes colegios, en diferentes regiones de Noruega y han recibido clases de español conforme lo especifica la reglamentación estatal.

En los tres niveles se contempla la destreza de la expresión escrita como parte importante del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, en la educación secundaria inferior (Nivel I) los alumnos no presentan examen escrito, su examen reglamentario de final de año es oral. En cuanto a la expresión escrita, que es nuestro campo de apoyo, la reforma educativa noruega afirma:

“Hovedområdet kommunikasjon dreier seg om formidling av mening gjennom fremmedspråket. Det omfatter lytting, lesing, skriving, muntlig produksjon og spontan samhandling knyttet til ulike kommunikasjonssituasjoner, medier, sjangere og språkfunksjoner. Det omfatter også språklig repertoar-ordforråd, setningsbygning og tekstsammenheng- og spesifikke språklige ferdigheter som er nødvendig for på mestre ulike kommunikasjonssituasjoner”(Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006:102)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Videregående opplæring es la enseñanza secundaria superior, etapa no obligatoria, dirigida a alumnos de 16 a 19 años. Desde 1976 integra en un único sistema la formación general o académica (allmennutdanning) y la formación profesional (yrkesutdanning).

<sup>7</sup> Nuestra traducción: “La comunicación gira en torno a poder transmitir juicios a través de la lengua extranjera. Esto incluye escuchar, leer, escribir, hablar y poder expresarse con espontaneidad en relación a diferentes situaciones, medios, géneros y contextos comunicativos. Esto abarca también un repertorio de vocabulario, construcción de oraciones y textos coherentes- y destrezas comunicativas específicas que son necesarias para dominar diferentes situaciones comunicativas”.

Poderse expresar de forma oral y escrita es central en el desarrollo de las destrezas de la lengua extranjera, y estas destrezas se repiten en los objetivos generales de los dos niveles, o sea, nivel I y nivel II. Para los estudiantes que han cursado los estudios pertenecientes al nivel II, la nueva reforma educativa del año 2006 establece diferentes objetivos específicos dentro de la enseñanza. Bajo el concepto de comunicación, además de muchos otros objetivos del aprendizaje están que el alumno pueda<sup>8</sup>:

- Adaptar el uso de la lengua a diferentes situaciones comunicativas.
- Usar palabras, construcción de oraciones y textos coherentes variados y sistemáticos.
- Escribir textos coherentes en diferentes géneros.
- Elegir y usar diferentes estrategias acordes con la finalidad, la situación y el género (nuestra traducción).

El examen escrito oficial<sup>9</sup>, explica estos objetivos a los estudiantes:

“En el ejercicio 3 debes mostrar que puedes escribir un texto en español, corto y coherente donde expones tus opiniones y puedes justificarlas. El texto tiene que adaptarse al contexto comunicativo “,  
“En el ejercicio 4 tienes que elegir uno de los cinco temas y escribir un texto coherente en español, donde expresas tus propios puntos de vista y apreciaciones” (Eksamen, Spansk nivå II/04.06.2010) (adaptación nuestra del texto noruego).

Muchos de los objetivos para la enseñanza y evaluación de lengua extranjera en Noruega están ligados, aunque no puntualmente, al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. A principios de la década de los noventa, el Consejo de Europa inicia una serie de trabajos en torno a la descripción de un *Threshold Level* o *T-Level* llamado Nivel Umbral en español, que constituye el eje de un sistema de enseñanza válido para las diferentes lenguas europeas, y que toma como punto de partida el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación (García Santa -Cecilia 2005:8).

En el año 2006 se publica el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que fija los niveles de referencia para el español según las directrices emanadas por el Consejo de Europa para el aprendizaje de las lenguas extranjeras: una serie de seis niveles comunes de referencia definen la progresión en el aprendizaje de las lenguas. Se trata de tres grandes etapas -A, B y

---

<sup>8</sup> Utdanningsdirektoratet. Læreplanverket for kunnskapsløftet. Fremmedspråk nivå II, (pág.105).

<sup>9</sup> Eksamen Spansk nivå II / spansk nivå +II (04. 06.2010).

C-, cada una de las cuales se subdivide en dos niveles: A1-A2, B1-B2, C1-C2, donde A es el nivel más bajo y C el más avanzado. Los niveles definen el progreso en el aprendizaje a través de descripciones de lo que el aprendiente en general, es capaz de hacer mediante el uso de la lengua (Plan Curricular del Instituto Cervantes:18).

Kjell Gulbrandsen (2009), propone una relación entre el plan de estudios noruego y el *Marco común europeo*, donde sitúa el grado de aprendizaje en relación a las competencias, así:

#### Niveles en el Marco.

Grados de aprendizaje	Escuchar	Leer	Conversar	Producción oral	escribir
Después de Vg2 (nivel II, segundo año)	B2	B2	B1	B1	B1
Después de VgI (nivel II, primer año)	B1	B1	A2	A2	A2
Después del grado 10 (nivel I, tercer año)	A2	A2	A2	A2	A2
Después de Vg2 ( nivel I, segundo año) <sup>10</sup>					

Tabla 1 (Gulbrandsen 2009)

A cada uno de los anteriores niveles le corresponden unos descriptores que definen las diferentes competencias en cada una de las actividades; la autoevaluación por parte del aprendiente es uno de las principales objetivos en cualquiera de estos niveles, para esto se espera que los alumnos hagan uso del portfolio. El Portfolio europeo de las lenguas, es una de las herramientas de trabajo elaboradas a partir del Marco y está fundamentada en el principio de la autoevaluación para poder comprender desde el interior la forma en que funcionan los descriptores del Marco (Rosen y Varela 2009:57). Lo que no está claro, en Noruega, es en qué magnitud los profesores trabajan con esta herramienta e incentivan a los alumnos para que hagan uso práctico de la misma.

Bajo la forma “yo soy capaz de...” se le presentan a los aprendientes los descriptores que definen las competencias en cada una de las destrezas. Vamos a transcribir lo que se

---

<sup>10</sup> Nuestra traducción.

encuentra en los niveles A2 y B1 (que son los niveles actuales en nuestro caso) en lo referente a la expresión escrita, tal:

“Nivel A2:

- Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.
- Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo o alguien

Nivel B:

- Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.
- Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones” (Rosen y Varela 2009:40).

Hay que tener en cuenta, argumenta el Instituto Cervantes (2008) "que las escalas de descriptores que proporciona el Marco se limitan a enunciar, de modo muy general respecto a cada uno de los niveles, las actividades comunicativas que los alumnos son capaces de llevar a cabo y las competencias que podrán activar mediante el uso de estrategias oportunas". Los Niveles de referencia para el español no son un programa de lengua que pueda llevarse tal cual al aula, por eso las especificaciones requieren un tratamiento adecuado en relación con los fines que se persigan, está en manos de los involucrados en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de una nueva lengua tomarlos, adaptarlos y llevarlos a cabo según el medio y las necesidades presentes.

En las descripciones del Marco y las descripciones de criterios de la nueva reforma educativa noruega no se encuentra una remisión directa al tema de la parcela de las preposiciones. Sin embargo, entre las competencias comunicativas del Marco los argumentos son claros “conocer una lengua es saber palabras, expresiones y su significado y ser capaz de reunirlos en frases correctas” (Rosen y Varela 2009:25) o como lo presenta la nueva reforma bajo los objetivos de comunicación: “el objetivo del aprendizaje es que el alumno pueda usar palabras, construcción de oraciones y textos coherentes variados y sistemáticos en diferentes géneros” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006:105)<sup>11</sup>. Creemos que hay una relación entre este estudio del uso incorrecto de las preposiciones y los objetivos de ambos marcos. El objetivo es que el alumno se convierta en parte activa del proceso de aprendizaje ejercitando y

---

<sup>11</sup> Nuestra traducción.

alcanzando el automatismo en el uso de la lengua española. Suponemos que si los aprendientes enriquecen su competencia lingüística conseguirán más fácilmente una mejor competencia comunicativa.

## 6 Definición de las preposiciones españolas como clase de palabras

María Luisa López escribe que las preposiciones son “una de las especies gramaticales que manifiestan más visiblemente la vida de las palabras, y que marcan mejor la originalidad de una lengua” (López 1970:46). Es, posiblemente, por esta razón que el estudio de las preposiciones es muy complejo y, en la mayoría de los casos, resulta difícil para un aprendiz de la lengua española en un nivel elemental e intermedio poder determinar los valores de cada una de ellas (espaciales, temporales, nocionales) y posiblemente más difícil aún hacer uso de las preposiciones en construcciones preposicionales (lo cual veremos en capítulo 7).

En la sección (6.1) presentaremos algunos apartados que describen el uso correcto de algunas preposiciones: las más representadas en las composiciones *a*, *con*, *de*, *en*, *para* y *por*. Presentamos los valores que consideramos más actuales para nuestro análisis de errores. En la sección (6.2) comentamos el sistema preposicional noruego con el fin de mostrar que la traducción directa de las preposiciones no siempre ayuda a los aprendientes a usarlas correctamente y, que los alumnos copian la forma noruega en algunos casos, por ejemplo la colocación de las preposiciones en la oración, lo que conlleva a un error.

### 6.1 Las preposiciones españolas

Nos respaldamos en diferentes gramáticas y trabajos especialmente centrados en este tema (Luque Durán 1974, Fernández López 1999, Alarcos Llorach 1999, Pérez Cino 2000, Nández Fernández 2002 y Gómez Torrego 2009) para tener estos trabajos como autoridad normativa y como un instrumento de ayuda en el momento de determinar lo que es correcto e incorrecto al hacer uso de las preposiciones.

Acorde con lo que dice la *Nueva gramática de la lengua española de la RAE* (2009: 2228), en relación al inventario de las preposiciones de la lengua española, “las gramáticas no suelen coincidir en el inventario, ya que algunas de ellas son de escaso uso, otras han



ingresado no hace mucho a este paradigma y otras, finalmente, poseen solo algunas de las propiedades que caracterizan las preposiciones”. En la actualidad, según la *Nueva gramática*, “suelen aceptarse como preposiciones del español las siguientes: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus* y *vía*” (ibid).

Existen varias definiciones de la preposición como clase de palabra. En palabras de Gómez Torrego “Las preposiciones constituyen una clase cerrada de palabras que presentan diferentes características: son palabras átonas: no tienen, pues, autonomía en el discurso, por lo que deben apoyarse en palabras tónicas que las sigan: [...] -Trabajo *de* canguro” (Gómez Torrego 2009:669). La preposición *según* “es la excepción ya que es siempre tónica y se escribe con tilde por ser aguda” (ibid).

La segunda característica de las preposiciones, según este gramático, es que “sintácticamente, son elementos regentes que constituyen, con las palabras, grupos sintácticos u oraciones que las siguen, unas estructuras conocidas como construcciones (o sintagmas) preposicionales; en ellas, la preposición funciona como enlace y el resto de la construcción como término: *Estuve en su casa*” (ibid).

Gómez Torrego afirma que “también carecen de significado nocional las preposiciones cuando están regidas por un verbo (a veces también por un sustantivo, un adjetivo o un adverbio) e introducen el llamado complemento de régimen: [...] Confío *en* que no te arrepientas [...] Aspira *a* rector, Soy propenso *a* coger catarros” (Gómez Torrego 2009:672). Existen muchísimos sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos<sup>12</sup> que llevan complemento de régimen con las diferentes preposiciones. En este trabajo no exponemos el extenso número de ejemplos que estas construcciones pueden formar ya que “moderadamente, y quizá por deseo de expresar mayor efectividad a la vez que precisión, el empleo de las locuciones es grandísimo, y su número supera el medio millar” (Náñez Fernández 2002:11). Son por tanto muy numerosas y difíciles de sistematizar. En nuestro análisis de errores veremos algunos ejemplos del uso incorrecto de las preposiciones debido posiblemente a que los alumnos desconocen en gran parte este tipo de estructuras.

---

<sup>12</sup> Veáanse: Luque Durán 1974b (81-110), Fernández López 1999 (75-467), Pérez Cino 2000 (121-124) , Náñez Fernández 2002 (21-137) y Gómez Torrego 2009 (771-784) entre otros.

Este gramático añade como una tercera característica que “las preposiciones se combinan en la actualidad con las formas pronominales *ti* y *mí* y no con las formas rectas *tú* y *yo*: *a mí, a ti; de mí, de ti; ante mí, ante ti; por mí, por ti*. Se exceptúan las preposiciones *según* y *entre*” (Gómez Torrego 2009:670-671).

Gómez Torrego argumenta también que “toda palabra que sea preposición debe poder llevar como término un relativo: *para los cuales, con los cuales, en los que, de las que, según las que, mediante las cuales*, etc (ibid). Algunas preposiciones como *ante, bajo, contra, durante, entre, mediante, hacia, atrás* no pueden llevar como término oraciones subordinadas, lo que quiere decir que no se combinan con la conjunción *que*” (ibid).

Viendo el uso de las preposiciones desde un punto de vista semántico, Gómez Torrego explica lo siguiente:

[...] algunas preposiciones aportan significados unívocos como (*sin* [< negación>], *tras* [<posición posterior>], *contra* [<oposición>]; *desde* [< origen>], etc.; otras preposiciones presentan significados más vagos, que dependen del contexto en que se encuentren como *a, de, en, con...*A veces, una preposición carece de significado y funciona exclusivamente como índice de función. Es lo que ocurre con la preposición *a* de los complementos directos [...] o con la preposición *de* en estructuras afirmativas del tipo *La calle de Goya* y *el tonto de Fermín*” (Gómez Torrego 2009:672).

Supliendo la anterior definición y para entender, un poco más, el reto al que posiblemente los aprendientes se ven enfrentados, queremos mencionar unos conceptos de la definición de las preposiciones desde el punto de vista de Luque Durán (1974). Este estudioso se ocupa de los “valores generales de la preposición” y de los valores que él llama “idiomáticos” y sostiene que “el alumno debe tener presente en todo momento la diferencia que existe entre la preposición que aparece en distintos contextos como forma *autosemántica*, libremente elegida por el hablante, y la preposición que se inserta como extensión de otro elemento del enunciado” (Luque Durán 1974a:6). En su trabajo sobre los valores idiomáticos, Luque Durán incluye gran variedad de construcciones preposicionales que según este estudioso “tienen la necesidad (desde el punto de vista pedagógico) de ser estudiadas no como palabras individuales, sino como agrupaciones de dos o más elementos, uno de los cuales es la preposición” (Luque Durán 1974b:5). Estos conceptos los retomaremos más adelante en nuestro análisis de errores para establecer si la fijeza de la preposición es una de las causas del uso inadecuado de las preposiciones.

El concepto de preposición de Fernández López (1999) coincide con lo expuesto por Gómez Torrego (2009). Fernández López describe la preposición como “un elemento de enlace que establece una relación de dependencia entre una palabra y su complemento. [...] Así en *mesa de madera*, *de* es una preposición que enlaza o une *madera* y *mesa*, siendo *madera*, palabra precedida por la preposición, la que depende de *mesa*” (Fernández López 1999:13).

En relación a la función y significación de las preposiciones, Fernández López (1999:15) postula que “la preposición por sí sola no cumple ninguna función especial dentro de una oración sino que hace depender el elemento que la sigue del que la precede, estableciendo entre ellos una relación. El término de la preposición pasa a ser un complemento del elemento inicial” (ibid:15).

La relación que establecen estos elementos tiene gran variación. Una misma preposición puede entonces indicar diferentes relaciones que la mayoría de los expertos han agrupado en usos espaciales, temporales y nocionales donde los usos nocionales incluyen conceptos como la causa, la finalidad, el destinatario, el instrumento, la compañía y el modo entre otros.

Alarcos Llorach corrobora lo anteriormente mencionado, argumentando que “el léxico de cada preposición es aplicable, en mayor o menor medida, a muy variadas referencias reales: de tiempo, de lugar, de causa, de fin, de instrumento, de agente de materia, de modo etc” (Alarcos Llorach 1999:222).

En el capítulo 7, en nuestro análisis de errores, veremos que unas de las posibles causas del uso inadecuado de las preposiciones tienen relación, primero, con la fijeza de las preposiciones, segundo, con la dificultad de usar las mismas correctamente debido a las distintas relaciones que una misma preposición puede expresar: valor de uso temporal, espacial o nocional.

La mayoría de los expertos del tema están de acuerdo en que las preposiciones son elementos de relación y que, como hemos mencionado anteriormente, algunas de ellas son más frecuentes en su uso que otras. Nájiz Fernández (1990:11) coincide con Fernández López (1999:16) al postular que de las quince preposiciones que pertenecen a un nivel elemental de empleo, son las preposiciones *a*, *con*, *de*, y *en* las más usuales. Fernández López incluye también la preposición *por* en este grupo. Los resultados de nuestro análisis de errores, expuesto en el capítulo 7, coincidirán en gran parte con este inventario. Las

preposiciones más empleadas por nuestros aprendientes son: *a*, *con*, *de*, *en*, *para* y *por* en orden de frecuencia descendiente.

### **La preposición a**

Fernández López (1999:22) expone las funciones fundamentales de los diferentes usos correctos de la preposición *a*, con valor espacial. En este trabajo reducimos los apartados y presentamos aquí los usos que pensamos son más relevantes para nuestro trabajo. Así,

“La preposición *a* se utiliza para localizar en el espacio objetos, personas o conceptos con respecto a un punto determinado, Algunas de las expresiones más frecuentes introducidas por la preposición *a* y que se utilizan con esta función pueden ser: *a la derecha*, *a la izquierda*, *a la entrada*, *a la salida*, *al final de la calle* [...] *al norte*, *al sur*, [...] *a las afueras* etc.; Acompañada de verbos de movimiento señala la dirección o el destino hacia un punto concreto: *Voy a Salamanca este fin de semana*. Puede utilizarse en combinación con la preposición *de*, señalando ésta el movimiento de alejamiento de un punto concreto; la preposición *a* por su parte señalaría el acercamiento hacia otro punto: *Todos los días va corriendo de su casa al trabajo*” (Fernández López 1999:22-23).

En relación a su valor temporal, la preposición *a* se utiliza para:

“Indicar el tiempo fijo situando un acontecimiento con respecto a una hora concreta: *nos veremos mañana a las siete de la tarde*”. Para hacer referencia a un día concreto del mes o de la semana no hace falta la preposición, así mismo para señalar la fecha en español se utiliza el verbo *ser* sin preposición: *Hoy es 15 de febrero*. Aunque también se puede utilizar el verbo *estar* más la preposición *a*: *estamos a 24 de julio*” (ibid).

Para localizar sucesos en diferentes momentos dentro de un continuum temporal de manera aproximada se puede contar con expresiones formadas por la preposición *a* tales como: *al principio*, *al final*, *al amanecer*, *al atardecer*, *a media noche*, *a mediodía* (ibid:60).

La preposición *a* “encabeza también una serie de locuciones temporales como *a menudo*, *a veces*, *a diario* etc. Combinada con la preposición *de* expresa el límite temporal: *De seis a siete*. Señala también la periodicidad con que se lleva a cabo una acción: *Suelo ir dos o tres veces a París a ver la familia*” (ibid:24).

La preposición *a* tiene un uso totalmente formal, o sea donde el significado es puramente gramatical, cuando *a* acompaña al complemento directo de persona o animal concreto. No es necesaria cuando el complemento directo es de cosa, ni si es de persona o animal indeterminado. Sin embargo, se utiliza si la cosa está personificada o animada: *Los egipcios adoran al Sol* (ibid).

La preposición *a* acompaña también al complemento indirecto de personas y cosas. Torrego Salcedo (1999:1781) manifiesta que “son muchos los autores que han notado que la preposición *a* del complemento indirecto siempre es obligatoria. En cambio, la aparición de la preposición *a* con el complemento directo puede ser opcional, obligatoria o estar simplemente proscrita”.

Acompañada de un infinitivo la preposición *a* puede tener varios usos: “expresa un mandato o una orden de forma semejante al imperativo: ¡*A estudiar todos!*”, “acompañada de infinitivo *a* expresa también finalidad: *Sara nos invitó a comer en un restaurante*” (Fernández López 1999:26). La preposición *a* acompañada “con verbos como *enseñar, aprender, empezar y comenzar* expresa el acercamiento hacia una nueva situación o el comienzo de una nueva acción: *Cuando salieron los niños del colegio comenzó a llover*”. “Acompañada del pronombre personal tónico *a* señala la persona que experimenta la acción de los verbos como *gustar, parecer, etc.*: *A nosotros nos gusta mucho el cine*” (ibid:27).

Entre los diferentes usos nocionales de esta preposición encontramos que:

“Expresa el medio o instrumento con que se ejecuta algo: *Laura está bordando un mantel a mano*. Expresa el modo, manera o costumbre de hacer algo: *Ha venido desde su casa a pie*. Expresa la causa por la que se lleva a cabo una acción: *Cantó otra canción a petición del público*. Expresa el precio por unidad de un producto cuando se quiere hacer hincapié en el coste actual y sus variaciones: *¿A cuánto están los tomates?*” (Fernández López 1999:24-25).

En forma de conclusión, siguiendo los argumentos de Pérez Cino, “La preposición *a* expresa movimiento, sea en el espacio o en el tiempo. Antecede en la oración al complemento indirecto y en determinadas ocasiones al complemento directo. Puede expresar también valores finales, causales, distributivos, modales, instrumentales y condicionales” (Pérez Cino 2000:11).

## La preposición *con*

En su uso correcto la preposición *con* tiene valor de uso nocional cuando:

“[La preposición] se utiliza para introducir el instrumento o medio con el que se realiza algo: *Víctor está escribiendo la carta con el bolígrafo que le regalamos*. Expresa el modo en que se realiza algo o las circunstancias con que se sucede algún acontecimiento: *Realiza sus dibujos con mucho cuidado*. Indica también compañía de persona, animal o cosa: *Jesús está con sus alumnos en el gimnasio*. Expresa la relación o el trato con otras personas y la actitud hacia los demás: [...] *Se ha enfadado con su primo y por eso no quiere ir a su casa*. La preposición *con* introduce el contenido de los objetos: *Siempre tiene una caja con caramelos para los niños*. Introduce también rasgos de personalidad o los elementos integrantes de las cosas: *Me gusta la gente con personalidad abierta*. *Hoy tenemos para comer tortilla con chorizo*” (Fernández López 1999:28-29).

La preposición *con* “acompañada de un infinitivo posee un valor concesivo: *Con hacer una hora de gimnasia diaria, no consigue adelgazar* (= *Aunque hace una hora de gimnasia diaria...*), posee también un valor condicional: *Con estudiar dos horas al día es suficiente para aprobar* (= *Si estudias dos horas al día...*), *con* también “introduce el complemento agente de la pasiva cuando se hace referencia a elementos inanimados: *En la pelea de anoche mi hermano fue herido con un cuchillo*” (ibid).

## La preposición *de*

Esta es una preposición altamente representada en las producciones, lo que confirma las palabras de Pérez Cino (2000:34) al referirse a la preposición *de* como “una de las preposiciones de uso más extendido y diverso, por la cantidad de valores que puede adoptar”.

Correctamente, con valor de uso espacial, la preposición *de* se emplea para “expresar el origen o la procedencia acompañado de verbos de movimiento: *vengo de la universidad*. Indicar el origen y la nacionalidad de las personas, en compañía del verbo *ser*: *Francisco es asturiano, de Oviedo*. [...] Y también para expresar distancia: *Entre ambas ciudades hay una distancia de 28 kilómetros*” (Fernández López 1999:30).

Con valor de uso temporal *de* “expresa el punto en el que comienza algo; suele entonces estar en relación con la preposición *a*: *Tengo vacaciones del 1 al 15 de agosto*. Introduce también el momento, la situación pasajera o la etapa de la vida en que tiene lugar un acontecimiento: *Estoy trabajando de secretaria en una oficina*. La preposición *de* se utiliza

para hablar de las personas haciendo referencia a su edad: *Tenemos una niña de dos años*” (ibid:31).

En relación a los usos nocionales, la preposición *de*:

“Expresa una relación de propiedad o posesión: *Estos libros son de mi madre*. Expresa la pertenencia de una persona o cosa a una clase o especie; en primer lugar aparece el nombre genérico seguido de la preposición *de* y del nombre correspondiente a la persona o cosa de la que se habla: *Juan nació en el mes de noviembre*. Señala la materia de que está hecha una cosa: *La mesa que hemos comprado para el salón es de mármol*. Introduce el contenido de alguna cosa: *Hemos bebido dos jarras de cerveza esta tarde*. Expresa las cualidades o características de personas cosas: [...] *vive con un hombre de muy mal carácter*. Introduce la causa o razón por la que se produce algo: *No podía hablar del miedo que tenía*. Hace referencia a la parte de un todo: *me apetece un poco de agua*. Expresa las medidas o dimensiones de las cosas: *Me he comprado un coche de dos millones de pesetas*. Con la preposición *de* encontramos expresiones adverbiales como *de vez en cuando, de buenas a primeras, de repente,...*” (Fernández López 1999:31-33).

Entre los usos de esta preposición donde el significado es puramente gramatical, encontramos que la preposición *de*:

“Acompañada de infinitivo tiene valor condicional: *De tener dinero compraríamos esta casa* (=Si tuviéramos dinero...). Puede funcionar como complemento de nombres (*manera, modo, deseo,...*) y adjetivos (*fácil, difícil, cansado,...*) limitando lo expresado por ellos: *No encuentro la mejor manera de decírselo*. La preposición *de* también introduce el complemento de los adjetivos empleados en grado superlativo: *Sergio es el más alto de la pandilla*. Introduce el sujeto agente en oraciones pasivas cuando hace referencia a una acción interior: *Mi abuelo fue muy querido de todos*” (ibid:33-34). A lo anterior Nández Fernández (2002:16) añade que “la construcción más frecuente hoy es la introducida por la preposición *por*: *es muy querido de todos/ es muy querido por todos*.

En conclusión “La preposición *de* expresa principalmente posesión o pertenencia, materia, cualidad, origen o procedencia, causa, parte y cantidad indeterminada, tiempo y modo” (ibid).

## La preposición *en*

De Bruyne (1999:669) afirma que *en* es “una preposición de coincidencia espacial en sentido amplio que indica el lugar en el que se localiza algo o en el que tiene lugar algún acontecimiento”. Más en concreto, la preposición *en* “indica el lugar en el que se localiza algo o en el que tiene lugar algún acontecimiento: *El parque del Retiro está en Madrid*. [...] Hace referencia al interior del lugar mencionado: *Tu madre está en la tienda de ropa*. También puede hacer referencia a la parte superior o a la superficie de un objeto: *Los platos ya están en la mesa*. Se utiliza para indicar el medio de transporte en el que se llevan a cabo los movimientos espaciales: *María irá a Madrid en tren porque su coche se ha estropeado*” (Fernández López 1999:34-35).

De Bruyne (1999:671) se refiere al uso temporal de *en* diciendo que “con esta preposición se indica el tiempo durante el cual ocurre una acción”. De hecho en sus usos correctos “la preposición *en* expresa una ubicación, sea en el espacio o en el tiempo” (Cino 2000:53).

Fernández López (1999:35) especifica aún más, y dice que *en* “expresa el período de tiempo (meses, años, fiestas, acontecimientos concretos, nombres concretos de estaciones) en que tiene lugar un acontecimiento: *José vendrá en verano*”. “Acompañada de un infinitivo se refiere a algo ya sucedido: *No hubo ningún problema en asistir a sus clases*. Delante de algunos adjetivos forma expresiones adverbiales: *en general* (=generalmente), *en secreto* (=secretamente)” (Fernández López 1999:37).

## La preposición *para*

La preposición *para* en su uso correcto, con valor de uso espacial, expresa el destino o la dirección del movimiento.

“La preposición *para* con valor de movimiento, es relacionable con el de finalidad; *para* equivale más o menos a <con dirección a>, es decir, que el término del movimiento se expresa de manera menos directa y concreta de lo que es el caso si se utiliza la preposición *a*. En cambio, *para* tiene aquí un sentido de orientación espacial comparable al de *hacia* (tal vez, con la particularidad de que *para* puede implicar un matiz de intencionalidad no presente en *hacia*)” (De Bruyne 1999:679).



Además, tanto De Bruyne (1993) como Fernández López (1999) aluden al uso de *para* con el fin de expresar tiempo aproximado haciendo referencia a un momento en el futuro. Esta preposición puede expresar el término fijo de un plazo, la fecha de terminación en el futuro: *Terminaré la tesis para mayo*. “Con la preposición *para* al igual que con la preposición *en* se pueden localizar de una forma precisa acontecimientos concretos (cumpleaños, fiestas etc.): *El año pasado fuimos a Zaragoza para la fiesta del Pilar*” (Fernández López 1999:57). Si se trata de meses, años, fiestas o estaciones anuales “se puede emplear *por* o *hacia* para acciones del pasado o del futuro y la preposición *para* sólo para acciones futuras” (ibid).

En relación a los usos nocionales de esta partícula, la preposición *para* “expresa la finalidad de alguna acción o la utilidad de alguna cosa: *estas pastillas sirven para adelgazar*”. La preposición *para*, al igual que la preposición *por*, “expresa también el propósito, la causa o la razón acompañada de infinitivo: *todos los sábados hago la compra para no tener que ir al mercado entre semana*. Señala también el destinatario (u objeto indirecto en el que se hace hincapié en la idea de finalidad): *Hemos recibido unos paquetes para tu padre*. En algunos casos *para* alterna con la preposición *a*: *Pepe ha traído un gran paquete a/para María*” (Fernández López 1999:41).

A modo de conclusión podemos decir, con Pérez Cino, que esta preposición “expresa en sentido amplio, ideas vinculadas a la finalidad, destino u objeto de una acción. El denominador común de sus distintos usos es una cierta proyección hacia adelante, que remite a aquello que se quiere alcanzar o está por venir” (Pérez Cino 2000:74).

## **La preposición *por***

En palabras de Cino (2002):

[La preposición *por*] “Es junto con la preposición *de*, una de las preposiciones que puede adoptar mayor cantidad de usos y valores distintos. En un sentido muy general, *por* conlleva la idea de causa, de razón por la cual se ha hecho algo, o remite al agente de un hecho; si la comparamos con *para*, que siempre se “proyecta” hacia adelante, resaltaría la “anterioridad” a la que siempre remite *por*; sin embargo, en ciertos usos (por ejemplo, el valor espacial) esta idea está ausente del todo” (Pérez Cino 2002:81).

Al referirse a los usos de la preposición *por*, con valor espacial, Fernández López sostiene que “expresa movimiento haciendo referencia al lugar intermedio entre el punto de partida y

el de llegada o al punto por donde se pasa: *Todas las mañanas pasea por la plaza Mayor*”. También puede expresar el lugar en el que ocurre algo de manera aproximada: *Han encontrado muchos objetos valiosos por la playa*. [La preposición *por*] Introduce también un punto en concreto en el que tiene lugar un acontecimiento: *cogió al perro por el rabo*” (Fernández López 1999:42).

En uso temporal *por* localiza “acciones en el tiempo o de forma aproximada: *nos acercaremos al instituto por la mañana*. Expresa la frecuencia o periodicidad con que se efectúan las acciones: *comemos huevos dos veces por semana*. Expresa la duración aproximada de una acción: *fui la secretaria del director por unos días*” (ibid 42-43).

Además, la preposición *por*, tiene también una gran gama de usos nocionales:

“Expresa la causa, razón por la que ocurre algo: [...] *no ha podido venir por la lluvia*; *por* indica también motivación interior por la que una persona realiza algo: *Lo hemos hecho por ti*”. Señala el medio o instrumento con el que se llevan a cabo las acciones: *Nos comunicamos por fax*. Señala el modo o manera en que se realiza algo: *fue a la fiesta por compromiso*. La preposición *por* “expresa finalidad cuando va acompañada de infinitivo: *viene al cine con nosotros por distraerse un poco*” (Fernández López 1999:43).

De Bruyne hace referencia a la RAE, que advierte que [...] “el sentido de finalidad de la preposición *por* está muy próximo al de la preposición *para*. Tal formulación parece insinuar que la sinonimia no es absoluta, pero no se facilita ninguna precisión al respecto” (De Bruyne 1999:682); al referirse a la posible función final de *por* Moliner (DUE II:804) observa que “no es la más propia de esta preposición; propone que ese significado corresponde en español específicamente a *para*”(Moliner citado en De Bryune 1999:682). Sin embargo, en algunos ejemplos se puede sustituir evidentemente una preposición por otra, prácticamente sin cambio de sentido. Quizá, el uso de *por*, afirma De Bruyne, “implica que a veces en la mente del hablante se le da un leve matiz causal” (ibid). Al respecto Gómez Torrego (2009:750), sostiene que con valor final las preposiciones *por* y *para* sí se hacen sinónimas en ciertos casos, por ejemplo:

- a. *Lucho por/para que mi vida cambie radicalmente* (ibid: 751)
- b. *Me puse el chubasquero por/ para no mojarme* ( ibid)

En nuestro análisis de errores veremos que aunque las preposiciones *por* y *para* no son las más usadas en las composiciones, sí son las que representan el más alto porcentaje de mal

uso. Varios estudiosos<sup>13</sup> han tratado más a fondo el tema de este par de preposiciones y algunos han argumentado que “el par *por-para* resulta ser uno de los típicos escollos con los que se suele topar todo extranjero al iniciar su andadura en el idioma español” (Sáez 2003:129).

De Bruyne (1999:678) también sostiene que el empleo correcto de las preposiciones *para* y *por* es uno de los puntos más problemáticos de la lengua española para los no hispanohablantes, De Bruyne no parece estar solo con este argumento. Concha Moreno García<sup>14</sup> admite que las preposiciones *para* y *por* son las que en su trabajo didáctico le ocasionaron más problemas.

Debido a que la gama de usos de las preposiciones es tan extensa, en las antecedentes páginas, sólo hemos repasado algunos de los valores de determinadas preposiciones: las más frecuentes en nuestro análisis de errores. Hemos hecho referencia sólo a unos pocos usos correctos que cada una de las preposiciones presentan.

Se encuentran casos en que “las distintas preposiciones se reparten los contextos para formular el mismo contenido funcional” (Fernández López 1999:55). Este tipo de semejanzas es lo que ha llevado a algunos lingüistas<sup>15</sup> a realizar agrupaciones de las mismas en subclases o a estudiarlas según un sistema de oposiciones, objeto que no escudriñamos, ya que creemos sería innecesario después de la anterior exposición y en relación al nivel de aprendizaje en el que se encuentran los representantes de nuestro corpus.

---

<sup>13</sup> Entre otros: Rodríguez, P (1998) “¿*por* o *para*? Una propuesta didáctica”, redELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera. Número 6

Vandaele, J (1999) “¿*Por* o *para* Aristóteles? La noción de la causalidad final en la didáctica de ELE”, REALE, nr.12 pp.119-126.

Sidoti, R (2009) *La intercambiabilidad en por/para*, Revista resELE, nr.15

<sup>14</sup> García Moreno, C (1995) “*Las preposiciones una experiencia de clase*”. ASELE. Actas VI

<sup>15</sup> Entre otros: López, M (1970), Osuna García (1991) y Alarcos Llorach (1994).

## 6.2 Las preposiciones de la lengua noruega

Los errores por interferencia son los que ocurren cuando los aprendientes intentan “buscar la forma correcta en su propia lengua o en cualquier otra estudiada, sea con la esperanza de que tal forma sea la misma en alguna de esas lenguas ya conocidas, sea como único recurso ante la posibilidad lingüística conocida” (Torijano Pérez 2004:44). Aunque la interferencia no es la única causa por la cual los aprendientes hacen uso inadecuado de las preposiciones españolas, sí es posiblemente importante. Es probable, entonces, que algunos aprendientes se apoyen en los valores de las preposiciones de la lengua noruega en el momento de producir textos escritos en español. Con vista a nuestro análisis de errores en el capítulo siguiente, parece útil repasar las preposiciones noruegas.

Las preposiciones de la lengua noruega son “*av, bak, etter, for, foran, gjennom, hos, i, innen, langs, med, mellom, mot, nær, om, over, på, rundt, til, under, uten, ved, via*” (Hagen 2000:158). La anterior tipología representa lo que Hagen llama preposiciones simples y este estudioso alude a preposiciones compuestas refiriéndose a las preposiciones que se forman ya sea por dos preposiciones, ya sea por adverbio y preposición. Chiquito (2009:75) presenta en su obra un capítulo (12) sobre las preposiciones tanto en español como en noruego. La estudiosa afirma que el uso de las preposiciones puede variar mucho de lengua a lengua. Chiquito presenta un cuadro (tabla 2) sobre las preposiciones en ambas lenguas que en parte reproducimos aquí con la finalidad de entender en nuestro análisis de errores la razón por la cual los alumnos, posiblemente, usan incorrectamente ciertas preposiciones en español como en el caso de la preposición *a*, ya que puede generar interferencia el que no haya correspondencia perfecta y que se sugiera (en tales tablas) que sí la hay.

Enkle preposisjoner (Preposiciones sencillas)			
<b>A</b>	Til	<b>Excepto, salvo</b>	Untatt
<b>Ante</b>	Foran, før	<b>Hacia</b>	Mot (retning)
<b>Bajo</b>	Under	<b>Hasta</b>	Inntil, til
<b>Con</b>	Med	<b>Para</b>	For, til
<b>Contra</b>	Mot	<b>Por</b>	For

<b>De</b>	Av, til, fra	<b>Según</b>	Ifølge
<b>Desde</b>	Fra	<b>Sin</b>	Uten
<b>En</b>	På, i, ved	<b>Sobre</b>	Over
<b>Entre</b>	Mellom	<b>Tras</b>	etter <sup>16</sup>

Tabla 2 (Chiquito 2008:75)

Hasta cierto punto el cuadro refleja que una preposición en un idioma tiene varios valores (que se pueden expresar mediante varias preposiciones). En la tabla 2, por ejemplo, podemos observar que la preposición *til* aparece como traducción de: *a*, *de*, *hasta* y *para*; la preposición *fra* como traducción de *desde* y *de*; la partícula *mot* es la traducción de *hacia* y *contra* y la preposición *for* corresponde a los valores de *para* y *por*; aunque *para* también se traduce como *til*.

Como lo veremos más adelante, en algunos ejemplos de nuestro análisis de errores, observamos la influencia que algunas posibles traducciones de los valores de las preposiciones noruegas tienen sobre el uso de las preposiciones en español: los aprendientes optan por la sustitución de *a* por *hasta*, sustitución de *a* por *para*, sustitución de *con* por *a*; sustitución de *con* por *en* entre otras.

Otro tipo de error por interferencia tendrá que ver con la colocación de la preposición española en la oración. En algunos de los ejemplos encontramos que los aprendientes usan la preposición al final de la oración, algo que no se admite en la lengua española. Por ejemplo: (\*“...si vives solo, no es algunos se riñen **con**”), lo que nosotros hemos interpretado y traducido al noruego como “*hvis du bor alene har du ingen å krangle **med***”; (\*“¿sin coches en una ciudad, que vais a ir **en**?”): “*uten biler i byen, hva skal dere kjøre **med***?”. Mencionaremos otros errores de interferencia en el capítulo 7.

Aunque no sabemos qué tipo de manual han usado los profesores en sus clases de español, es interesante observar que uno de los tantos manuales hechos en Noruega (*Vamos I*, Bugge *et. al.*:2006) ofrece en español y en noruego una lista combinada de las preposiciones sencillas y compuestas, acompañadas de aclaraciones y ejemplos. En la mayoría coinciden las

mismas traducciones con las traducciones de Chiquito (2009), aunque en algunos casos se dan unos usos más, así: “De: *fra, av, om*; Hacia: *mot, i retning av, henimot, til, inntil*; Para: *til, i retning av, for å*; Por: *for, på grunn av, gjennom, via, ved hjelp av, av, per*” (Bugge *et. al.*:2006:164-168).

Independientemente de los manuales, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas en clase veremos que el concepto de interferencia se hace presente en las composiciones de los alumnos, pero no será esta la única causa de los errores que presentamos en el capítulo 7.

## 7 Nuestro análisis de errores

En lo expuesto en los anteriores capítulos hemos visto que sistematizar el uso de las preposiciones no es tarea fácil, debido a que un solo nexo puede expresar varias funciones según el contexto. Ello puede provocar sin duda confusión en los estudiantes. Uno de los problemas con que se enfrenta el estudiante de español consiste en la adquisición y aprendizaje de reglas, que como acabamos de palpar, a primera vista parecen arbitrarias y hasta contradictorias. La polisemia que caracteriza a las preposiciones las hace aparentemente inasequibles, lo que demanda un gran esfuerzo por parte de los estudiantes para aprender su uso correctamente. De hecho, se trata de un aspecto de la lengua que nunca se termina de aprender y perfeccionar, ya que “las preposiciones se encuentran a caballo entre la gramática y el léxico: la gramática consiste en un conjunto finito de reglas, pero resulta difícil ajustar cada preposición a una sola noción explicativa, dada la variedad de usos que suele acumular, y por tanto dominar su empleo; el léxico nunca deja de acrecentarse al aprender otra lengua” (Sáez 2003:129). Hemos podido comprobar tal dificultad en nuestro corpus.

### 7.1 Presentación del corpus

El corpus de datos utilizados en el presente trabajo está constituido por un conjunto de 60 composiciones escritas por alumnos noruegos de bachillerato, cuyo nivel es español II. Los alumnos han asistido a diferentes colegios, en diferentes regiones de Noruega. La mayoría han recibido clases de español conforme lo especifica la reglamentación estatal, su nivel, en teoría, es el mismo para todos en el sentido que han recibido el mismo número de horas de clase y han estudiado según el mismo plan de estudios<sup>17</sup>, pero en la práctica el corpus representa gran variedad de nivel de conocimiento de la lengua española.

La lengua materna de la que parten la gran mayoría de los alumnos es el noruego, su edad oscila entre los 17 y 20 años, y los dos sexos están representados.

Un grupo de composiciones son respuestas al examen escrito final del bachillerato, otro grupo es el del examen de mitad de año llamado en Noruega *heldagsprøven*. En ambos

---

<sup>17</sup> Como aparece en : <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=4513> (24.01.12)

casos estas composiciones son solo una parte de la totalidad del examen, que básicamente consta de cuatro partes donde la primera debe ser contestada en noruego, y las restantes son ejercicios donde los alumnos deben demostrar su capacidad de producción escrita.

Las composiciones tratan de temas que los alumnos pudieron elegir entre diferentes alternativas. La instrucción en uno de los exámenes era la siguiente:

Elige uno de los temas siguientes. Elige género y título tú mismo / misma. Escribe en español.

- Mueren cuatro veces más chicos que chocan en el tráfico. ¿Por qué crees que es así?
- Mis reflexiones sobre jóvenes, alcohol y tráfico.
- Un mundo sin coches.
- Déjate inspirar por las fotos abajo y escribe un texto.
- “Las campañas para concienciar a los jóvenes no funcionan. Lo importante es lo que aprenden de los padres y los amigos.” Comenta la cita<sup>18</sup>.

Otra instrucción de otro examen era la siguiente:

Escribe un texto sobre uno de los siguientes temas. Elige género y título tú mismo/misma. Escribe en español.

- La familia noruega -lo que ha cambiado en los últimos años-
- Una comparación entre las dos novelas: Cuéntame cómo pasó y Himmelblå
- Ventajas y desventajas de vivir en casa de los padres
- ¿Cómo ha cambiado la familia española los últimos 40 años? Toma uno o varios de los datos del texto *Lo que ha cambiado los últimos 40 años* como punto de partida y escribe tus reflexiones.
- Escribe un texto con el título *Lo que ocultan los hijos*. Déjate inspirar por las fotos de abajo<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Eksamen, FSP5095/PSP5051/FSP5098 Spansk nivå II/Spansk nivå I+II (oppgave 3 og 4)

<sup>19</sup> Eksamen, FSP5095/PSP5051/FSP5098 Spansk nivå II/ Spansk nivå I+II (Oppgave 3 og 4).



## 7.2 Conceptos y preguntas

Como hemos dicho, trataremos los errores de los alumnos desde tres ámbitos: el descriptivo (¿cuál es el error?), el explicativo (¿por qué se puede haber cometido el error?) y el evaluativo (¿cuál es el efecto del error?). Ahora aclararemos estas preguntas y en 7.3 presentaremos unas tablas con respuestas para cada preposición.

### 7.2.1 Descripción “formal” del error

Apoyándose en los estudios de Dulay, Burt y Krashen (1982), quienes señalaban que la descripción de un error es algo diferente de la tarea de inferir la causa de dicho error, Santos Gargallo (2009:92) propone un criterio descriptivo-formal para distinguir entre dos tipologías:

- a. Omisión errónea, que es la ausencia de un vocablo o morfema que debería aparecer en una elocución bien formada.
- b. Adición errónea, que es la presencia injustificada de un vocablo o morfema que no debería aparecer en una elocución bien formada

Nuestro análisis de errores retoma esta distinción para fines descriptivos:

- 1) Si la norma no exige la preposición pero se ha usado, hablaremos de adición
- 2) Si la norma exige la preposición pero se ha omitido, hablaremos de omisión

Además, en nuestras descripciones de las composiciones, se revelaron útiles otras dos categorías descriptivas que añadimos a las anteriores: la sustitución de una preposición por otra y la posición errónea de la preposición en la oración:

- 3) Si la norma exige una preposición (P1) pero se ha empleado otra preposición (P2), esto equivale a una sustitución. Si la norma exige una preposición pero se ha empleado otro morfema léxico, esto equivale a elección errónea.
- 4) Si el alumno ha empleado una preposición pero la colocación en relación a la frase es inadecuada, estamos hablando de posición indebida de la preposición.

Consideramos que esta cuarta categoría tiene que ver con la diferencia de colocación de las preposiciones en la oración entre los dos idiomas considerados: en noruego puede ser correcto colocar la preposición al final de la oración, mientras que en español esta posición no es aceptada. Ello nos lleva al ámbito explicativo.

### 7.2.2 Explicación (hipotética) del error

Consideramos tres causas posibles del error que no son mutuamente exclusivas. En primer lugar están los errores interlingüísticos, que son los errores causados por interferencia con la lengua nativa del estudiante o con otras lenguas que ha aprendido anteriormente (Santos Gargallo 2009:95). En nuestro análisis de errores, desde un ámbito explicativo, expondremos los errores posiblemente causados por la interferencia con la lengua noruega y veremos si la interferencia causa omisiones, adiciones, sustituciones y cambios de posición y si es particularmente presente para algunas preposiciones/construcciones.

En segundo lugar, podremos analizar si el uso incorrecto de las preposiciones se debe a la fijeza de la preposición (o sea, si es fija o libre). En palabras de Luque Durán hablamos de una preposición libre “cuando [...] el hablante, al utilizar sus preposiciones, las puede elegir libremente [de forma adecuada] en determinados contextos. (Por ejemplo, en: <Juan viene por la calle> puede sustituir la preposición <por> por otras como <de>, <hacia>, <para>, <a>, etc., cambiando el sentido de toda la frase por medio de esta sustitución de la preposición. O sea, que la preposición tiene en este caso una forma autónoma y autosemántica, en otras palabras, cada preposición tiene sus valores generales” (Luque Durán 1974a:6-7). En otros casos, el aprendiente “no tendrá la posibilidad ni de suprimir la preposición ni de sustituirla por otra [...] (como en los ejemplos < *Depende del* tiempo que haga>, < *Se arrepintió de* sus pecados>. En estos casos la preposición actúa [...] “como forma dependiente o extensión preposicional de ciertas palabras o frases” (ibid), formando una serie de construcciones preposicionales muy diversas. Evidentemente, la fijeza puede estar relacionada con la interferencia porque distintos idiomas tienen distintas preposiciones fijas con sus verbos respectivos para expresar una idea (por ejemplo *vente på/esperar a; parecerse a alguien /ligne på noen*). No obstante, puede ser interesante investigar, por un lado, si las preposiciones fijas producen más dificultades que las libres y, por otro lado, si tienen o no las mismas consecuencias: los errores contra las preposiciones libres, ¿aumentan más o menos la deficiencia comunicativa que los errores contra las preposiciones fijas? ¿O no hay diferencia?

En tercer lugar, investigamos el grado de abstracción de las preposiciones como posible causa de errores. Sabemos que las preposiciones tienen usos espaciales, temporales y nocionales. Podemos decir que los usos nocionales son los más abstractos mientras que los usos espaciales y temporales son relativamente más concretos.

### 7.2.3 Evaluación: la consecuencia comunicativa del error

[...] “Desde un punto de vista estructuralista, una producción de un alumno se considerará correcta en función del grado de gramaticalidad que presente, es decir, de su grado de conformidad respecto al sistema de la lengua que se aprende. No obstante, desde una perspectiva comunicativa, el criterio prioritario es el de la aceptabilidad: un error será más o menos grave en la medida en que afecte al mensaje y cause problemas de comunicación”<sup>20</sup>.

Para evaluar el efecto que los errores cometidos por los aprendientes influyen en la comunicación hemos obtenido ayuda de Rocío Ballarín, una persona hispanohablante que por no tener conocimientos de la lengua noruega está en mejor capacidad que nosotros de evaluar el efecto del error en la comunicación. Le hemos enviado las extracciones que presentamos en el capítulo 7, sin nuestras interpretaciones, preguntándole si eran “entendibles”, “poco entendibles” o “no entendibles. Le hemos pedido que:

- a) Marque con *ok* si entiende con la primera lectura, lo que hemos interpretado como “entendible”
- b) Marque con una + (cruz) si ha tenido que parar y usar un poco más de tiempo para poder entender, lo que interpretamos como “poco entendible”
- c) Marque con una x (equis) si no entiende el contenido, lo que describimos como “no entendible”.

Transcribimos en las últimas columnas de las tablas del capítulo 7 el resultado que hemos obtenido para cada preposición. Aun cuando los errores hacen difícil la comunicación nosotros hemos probado a encontrar la formulación adecuada (la cual escribimos entre paréntesis)

---

<sup>20</sup> Como aparece en las páginas del Centro Virtual Cervantes:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/gravedaderror.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gravedaderror.htm) (08.11.11).

## 7.3 Uso de las preposiciones en las composiciones

Nuestro corpus muestra un total de 1301 preposiciones utilizadas. La tabla que presentamos seguidamente nos presenta los siguientes datos:

- Las preposiciones en orden de frecuencia (columna 1), la cantidad de usos por preposición (2) y su porcentaje de uso en relación a todas las ocurrencias (3).
- La cantidad de preposiciones usadas incorrectamente en las composiciones (4) y su porcentaje dentro de todos los errores contra preposiciones (5).

NR.	1. Preposición	2. Usos	3. Porcentaje de usos	4. Uso inadecuado	5. Porcentaje de errores
1	De	368	28%	66	17,93%
2	en	361	27%	48	13,29%
3	A	189	14%	35	18,51%
4	por	126	9,6%	31	24,60%
5	con	117	8,9%	20	17,09%
6	para	68	5,2%	18	26,47%
7	entre	20	1,5%	0	0
8	sin	14	1%	0	0
9	sobre	13	0,99%	0	0
10	desde	12	0,92%	0	0
11	hasta	6	0,46%	0	0
12	Bajo	3	0,23%	0	0
13	Ante	2	0,15%	0	0
14	contra,	1	0,07%	0	0

Tabla 3

Como muestra el diagrama siguiente, podemos observar que son las preposiciones *de*, *en*, *a*, *por* y *con* las que están mayormente representadas en las tareas de los aprendientes, pero estas preposiciones no están en el mismo orden cuando de porcentaje de error se trata. Las preposiciones *por* y *para* son las que muestran el más alto porcentaje de error en los escritos del corpus.

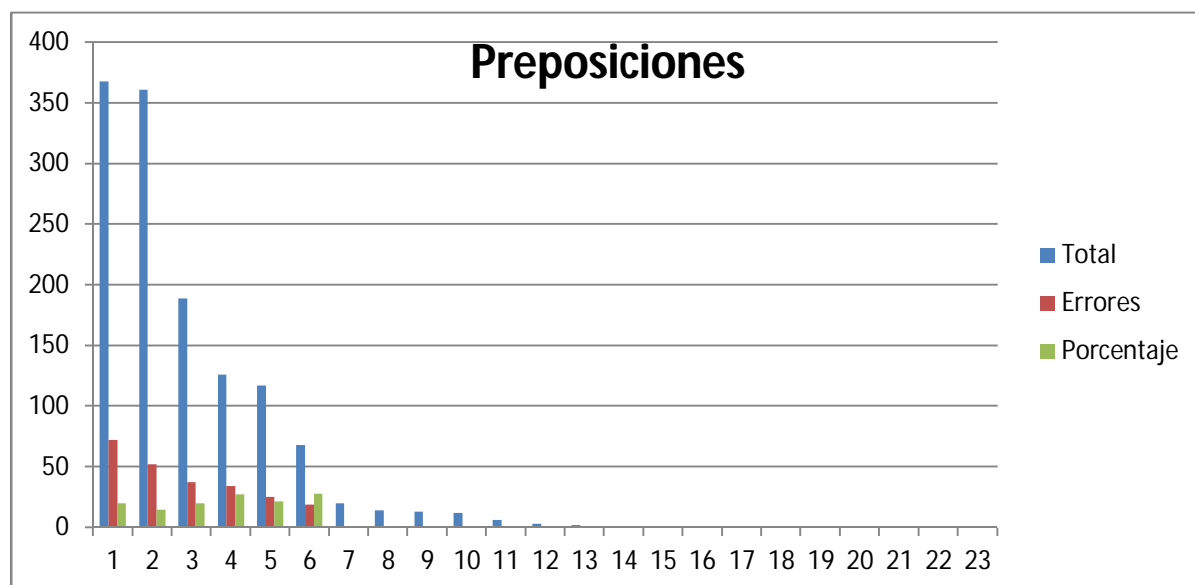


Diagrama 1. El eje horizontal indica el número que le corresponde a cada preposición en la tabla 4, el vertical indica el número de casos, errores y porcentaje de usos que le corresponde a cada preposición en la columna 1 de la tabla 3.

En las siguientes páginas presentamos los casos del uso inadecuado de las preposiciones *a*, *con*, *de*, *en*, *para* y *por* en nuestro corpus. A cada preposición le corresponde una tabla. En la parte izquierda de la tabla presentamos:

- El número de cada uso de preposición
- El ejemplo tal cual el estudiante lo ha escrito en su composición.
- Debajo, entre paréntesis y sólo en algunos casos, escribimos la formulación que consideramos más adecuada en el ejemplo y la posible interpretación de aquello que el estudiante quiso producir.
- En algunos casos escribimos la traducción que creemos ha sido la base causante del error por la posible interferencia con la lengua noruega.

Luego, las cuatro columnas siguientes identifican los errores a un nivel descriptivo: omisión (indebida), adición (indebida), sustitución de una preposición por otra o elección errónea de la preposición y posición (indebida) de la preposición.

En las siguientes tres columnas identificamos, en el ámbito explicativo, primero los errores causados por la posible interferencia con la lengua noruega y, luego, los errores que se derivan de la fijeza que tiene la preposición, y la abstracción de la misma, o sea, la relación

que agrupa cada preposición: si se ha empleado incorrectamente con valor nocional o temporal/espacial.

Las últimas tres columnas identifican, bajo un ámbito evaluativo, la gravedad del error en la medida que el error afecta al mensaje y conlleva a una comunicación deficiente o, en algunos casos, imposible de entender (según nuestra informante):

- Un (ok) significa que lo que el aprendiente escribe es “entendible”, o sea no afecta la comunicación
- Una cruz (+) significa que es “poco entendible”, o sea, que debilita la comunicación.
- Una (x) significa “no entendible”, o sea, que la comunicación se rompe.

A continuación exponemos, entonces, los casos de usos inadecuados de las preposiciones españolas en las producciones donde las preposiciones que analizaremos son: *a, con, de, en, por y para*.

### 7.3.1 Preposición *a*

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nacional?	Entendible	poco entendible	No entendible
1	Mi mamá es mucho estresarse todos <b>al</b> día. ( <i>Mi mamá se estresa mucho todo el día/todos los días</i> )		x							+	
2	Mis madre tienes sabes todo <b>a</b> mi vida ( <i>Mi madre tiene que saber todo sobre mi vida</i> )			x				x		+	
3	Mi madre no se gusta mis ropas ( <i>A mi madre no le gusta mi ropa</i> )	x					x	x	ok		
4	Yo no soporto <b>a</b> vive con mis madre ( <i>yo no soporto vivir con mi madre</i> )		x					x	ok		
5	Ella fastidia <b>a</b> me constante ( <i>Ella me fastidia constantemente</i> )		x					x	ok		
6	¿Qué vas hacer? ( <i>¿Qué vas a hacer?</i> )	x				x	x		ok		
7	Claro está que hay muchos hombres que vivir con sus padres <b>a</b> tienen treinta años. ( <i>[...] hasta que tienen treinta años</i> )			x		x			ok		
8	Quiero que estamos con una <b>a</b> otra más, pero esta mejor que antes. ( <i>Quiero/e que estemos una con otra más, pero está mejor que antes</i> )		x								x
9	Estaba una vergüenza <b>a</b> divorciarse ( <i>Era una vergüenza divorciarse</i> ) Det var en skam å bli skilt		x			x			ok		
10	[...]pero en cuanto los clientes ( <i>[...] pero en cuanto a los clientes</i> )	x							ok		

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
11	Los padres <b>a</b> Esteban ( <i>Los padres de Esteban</i> )			x				x	ok		
12	[...] contaba la madre <b>a</b> Esteban para el padre <b>a</b> Esteban. ( <i>contaba la madre al padre de Esteban</i> )			x		x				+	
13	Pero desde que llegamos y hemos vivido unos meses <b>a</b> la isla. ([...] <b>en</b> la isla)			x					ok		
14	Y en mucho tiempo me faltaba alguno persona <b>a</b> mi edad ([...] <b>de</b> mi edad)			x				x	ok		
15	Pero hoy vive una chica se llama Kristel <b>a</b> Ylvingen. ([...] <b>en</b> Ylvingen)			x					ok		
16	Las hijas eran casadas <b>a</b> un hombre que puede mantener la. ( <i>Las hijas eran casadas <b>con</b> un hombre que pudiera mantenerlas</i> )			x				x		+	
17	Ya que estudian mientras tanto, no tienen tiempo <b>a</b> un bebé. ([...] <i>no tienen tiempo <b>para</b> un bebé</i> )			x				x		+	
18	Mi madre compró una casa vieja y transformó la casa <b>al</b> restaurante. ([...] <i>y transformó la casa <b>en</b> restaurante</i> )			x		x	x		ok		



Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
19	Es una gran diferencia en la escuela que fue <b>a</b> temprano, y la escuela que voy <b>a</b> ahora. <i>(Hay una gran diferencia entre la escuela que fui antes y la escuela que voy ahora)</i> (Det er stor forskjell mellom den skolen jeg gikk på før og den skolen jeg går på nå).		x						ok		
20	Es un cambio grande volverse <b>a</b> no voy <b>a</b> [...] poder hacer las cosas normales que hice temprano en Oslo.		x								x
21	Algunos hijos viven en casa de los padres <b>a</b> completar los estudios. <i>([...]hasta completar sus estudios)</i> ([...] til de blir ferdig med utdanning)			x		x		x	ok		
22	Entonces pueden ahorrar de modo que se pueden permitir <b>a</b> estudiar y vivir para sí mismo.		x						ok		
23	¿No es fenomenal venir a casa <b>a</b> comida listo? ([...] å komme hjem til ferdig middag /ferdig mat).					x			ok		
24	Mi madre reciba envite por <b>a</b> casa y trabajo en Ylvingen. <i>(Mi madre recibe una invitación para vivir y trabajar en Ylvingen).</i>		x								x
25	Yo mucho gusta mi pequeño hermano Robín <i>(A mi me gusta mucho Robín, mi hermano pequeño)</i>	x							ok		

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
26	Los noruegos raramente visitaron sus padres, y los hijos no consiguen tanto atención como el acostumbrado <b>a</b> . ( <i>Los noruegos raramente visitan <b>a</b> sus padres, y los hijos no obtienen la atención a la que están acostumbrados</i> ) [...]som de er vant til...	x			x	x					x
27	Los hijos son <b>a</b> casa solo, durante un período de tiempo más largo que antes ( <i>Los hijos/niños están <b>en</b> casa solos...</i> )			x				x	ok		
28	Era incorrecto criar hijos <b>a</b> otros padres. ( <i>[...] <b>de</b> otros padres</i> )			x				x	ok		
29	<b>Al</b> en toco caso salida se gal										x
30	La causa <b>a</b> este es que gran número chicas sienten cortedad en el tráfico. ( <i>La causa <b>de</b> esto...</i> )			x				x			x
31	La mayor parte <b>a</b> ellos tienen el permiso de conducir ( <i>La mayor parte <b>de</b> ellos...</i> )			x				x	ok		
32	Chicos recibos cochos <b>a</b> Navidad y chicas bolsas ( <i>Los chicos reciben coches <b>para</b> la Navidad y las chicas bolsos</i> )			x		x			ok		
33	En la noche comíamos <b>a</b> el restaurante muy caro ( <i>[...] <b>en</b> un restaurante muy caro</i> )			x				x	ok		

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
34	[...] y empiezan_ usar el transporte de público ([...] y <i>empiezan a</i> usar el transporte público)	x							ok		
35	Chicos tienen un poco miedo y piensan <b>a</b> consecuencia ([...] y piensan <b>en</b> las consecuencias) a 61			x				x	ok		

Tabla 4

En base a los anteriores ejemplos, y teniendo como base normativa los conceptos expuestos en el capítulo 5, podemos ver en la tabla siguiente que los problemas al usar la preposición **a** en los escritos son:

	Descripción				Explicación			Evaluación		
	omisión	Adición	sustitución elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Comunicación entendible	Poco entendible	No entendible
Total de errores	6	9	18	1	8	4	14	24	5	6
Porcentaje	17,14%	25,71%	51,42%	2,85%	22,85	11,42%	40%	68,57%	14,28%	17,14%

Tabla 5

Omisiones: 6 = 17,14%

- Omisión delante del sintagma nominal (C.I) que señala la persona que experimenta la acción del verbo gustar (ejemplos 3, 25)
- Omisión de *a* en la perífrasis verbal *ir a + infinitivo* (6), *empezar a + infinitivo* (34)
- Omisión en la locución prepositiva *en cuanto a* sinónima de *en relación a* (10)
- Omisión delante del complemento directo de persona (26)

Adiciones: 9=25,71%

- Adición dentro del complemento circunstancial de tiempo (1, 19)

- Adición delante de infinitivo en subordinadas sustantivas introducidas por el verbo en infinitivo (4, 9,22)
- Adición delante de pronombre personal átono complemento directo (5)

Otras adiciones erróneas (difíciles de categorizar) (8, 20, 24)

Sustitución / elección errónea 18=51,428%

- Cambio de *a* por *sobre*, con valor nocional donde *sobre* introduce un asunto (2)
- Cambio de *a* por *hasta*, con valor nocional para expresar el término o la cantidad límite (7, 21)
- Cambio de *a* por *en*, con valor espacial para indicar el lugar donde se localiza algo (13, 15, 27)
- Cambio de *a* por *en*, para introducir el complemento de régimen (18, 33,35)
- Cambio de *a* por *con*, para introducir el complemento de régimen (16)
- Cambio de *a* por *de* con valor nocional para expresar una relación de propiedad o posesión (11, 12, 28)
- Cambio de *a* por *de* con valor nocional para indicar que se hace referencia a la parte de un todo (14, 31)
- Cambio de *a* por *para* con valor nocional para señalar que se hace hincapié en la idea de la finalidad (17)
- Cambio de *a* por *para* con valor temporal (32)

Posición (indebida) de la preposición 1=2,85%

- En el ejemplo (26) el alumno copia de la lengua noruega la colocación de las preposiciones en la oración. En la lengua noruega una preposición puede ir completamente al final antes de punto, algo que no es posible en la lengua española.

### Errores causados por interferencia 8=22,85

- El ejemplo (6) puede ser un error por interferencia debido a que en noruego no se emplea preposición en esta estructura: *Hva skal du gjøre*, mientras que en español esta perífrasis se construye con la preposición *a* / *Qué vas a hacer*.

El uso de la preposición *a* que corresponde a primera vista a la traducción noruega “*til*” parece crear confusiones en los aprendientes. Como aparece en el apartado 5.2 (tabla2) la traducción más frecuente de: “*til*” es “*a*”; sin embargo, esta preposición tiene otros valores que el diccionario expone de una manera un poco complicada:

“Til prp a; (i eiendomsforhold og = -en pris av) de;(=inntil, helt til) hasta;(om (for)mål),hensikt og resulterende sinnstemning,bl a =beregnet på, adressert-) para;(=sammen med) con; (med...som bestemmelsessted) con destino (a) (fx tren/vuelo con destino (a) Madrid;-og med hasta (e incluso), hasta ...inclusive; (forsterkende=endog,selv) incluso, aún; -å (como) para” (Spansk blå ordbok 2004:389).

- En el ejemplo (7) el alumno<sup>21</sup> (posiblemente) traduce la preposición noruega *til* al español y usa la primera alternativa que encuentra: *a*. El alumno desconoce los otros valores como por ejemplo *hasta*.
- En el ejemplo (9) creemos que el alumno puede usar la preposición *a* delante del verbo porque copia de la lengua noruega que el infinitivo se marca con “å”.
- En el ejemplo (12) el alumno pudo haberse apoyado en “...*fortalte moren til Esteban til faren til Esteban*” y por esta razón haber usado así la preposición *a* en la oración.
- En el ejemplo (18) como en el anterior, el alumno puede apoyarse en la lengua noruega donde la construcción sería “...*og forvandlet huset til en restaurant*”.
- En el ejemplo (21) “...*til de blir ferdig med utdanning*”. En este caso el alumno puede haber usado *a* como traducción de *til* donde debería usar *inntil*= *hasta*.
- En los ejemplos (23 y 24) como en los anteriores, el alumno probablemente ha traducido literalmente las estructuras “... *å komme hjem til ferdig middag*” y “...*til min mors restaurant*”

### Fijeza de la preposición- errores que derivan del desconocimiento del uso obligatorio de la preposición en determinadas estructuras 4= 11,427%

---

<sup>21</sup> Hacemos uso del masculino “alumno” como término genérico, aunque pueda ser la producción de una alumna.

- Los errores que se deben a la fijeza de la preposición son el ejemplo (3) para introducir sintagma nominal que funciona como C.I.
- Perífrasis verbal (6)
- Complemento de régimen o construcción preposicional exigida por el verbo (18, 35)

#### Valor de la preposición 14= 40%

- Los errores por la abstracción de la preposición (usos nocionales) son para introducir asunto (2), delante de complemento indirecto (3) para introducir complemento circunstancial de compañía(4) y complemento de régimen (16); para expresar propiedad o posición usar genitivo (11, 28), para introducir complemento directo (5), complemento del nombre (14, 31); para introducir finalidad (17), para introducir un límite en el tiempo (21), para expresar ubicación espacial (27,33), complemento de nombre (30).

#### Agramaticalidad y efecto del error en la comunicación

En el 17,14 85% de los casos los mensajes son ininteligibles, la comunicación se imposibilita posiblemente debido a:

- Falta de una planificación coherente y adición (inadecuada) de la preposición (8)
- Incoherencia textual donde la preposición debería introducir un complemento circunstancial de finalidad (24) o un complemento directo (26)
- El error tiene que ver con la colocación de la preposición (26) o con la fijeza de la preposición (30, 31)
- Incoherencia textual debido a que las palabras están unidas sin que haya entre ellas una relación de significado. La estructura tampoco se ajusta a la de una oración (20, 29)

En un 14,28% la comunicación es poco entendible, se detectan algunos problemas para que se produzca la comunicación. En estos casos los errores pueden estar relacionados con:

- Los errores gramaticales hacen que el significado resulte ambiguo, el significado de cada palabra no da un sentido completamente claro en la oración (1, 2, 12, 16)
- El error se debe a confusión del valor de la preposición (17).

En un 68,57% de los casos, aunque las preposiciones se han empleado inadecuadamente, la comunicación es posible. En estos casos no hay completa claridad de ideas, lo que es necesario en la comunicación. Los errores están relacionados con:

- La fijeza de la preposición que tiene que ver con el uso obligatorio de la preposición en determinadas estructuras (3, 6, 18, 35)
- El valor nocional de la preposición (3, 4, 5, 10, 11, 14, 16, 21, 27, 28, 31, 33, 35)
- La posible interferencia con la lengua noruega (6, 7, 9, 18, 21, 23, 32)
- Errores gramaticales que pueden generar ambigüedades en el significado, aunque la secuencia siga siendo comprensible (19, 22, 25, 34)

En conclusión, en relación al uso inadecuado de la preposición *a*, los anteriores datos nos indican la frecuencia de errores para los tres ámbitos:

Bajo el ámbito descriptivo, como lo muestran las columnas de la tabla (5), la sustitución de una preposición por otra o elección errónea nos da una divergencia de 51,42%. De esta cifra podemos deducir que para los aprendientes es difícil sistematizar los valores y usos de esta preposición. El uso inadecuado de la preposición se debe en gran parte a que los aprendientes posiblemente desconocen el valor nocional de la preposición, como lo hemos visto en los casos (2, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 27, 28, 30, 31), el valor temporal (32) y optan por hacer uso de cualquier otra preposición u otra clase de palabra. Bajo esta misma columna hemos encontrado que los aprendientes cometen errores en los ejemplos donde se debe introducir un complemento de régimen (18, 33, 35, 16). Siguen los errores por adición (indebida) que representan un 25,71% de los casos. Encontramos ambigüedades que dan lugar a confusiones posiblemente porque no se conoce el uso nocional (1, 4, 5, 9, 19, 22) de la preposición o por la incoherencia textual en donde los errores son difíciles de categorizar (8, 20, 24). En orden descendiente bajo el ámbito descriptivo siguen los errores por omisión (indebida) que suponen un 17,14%. Las omisiones se presentan delante del sintagma nominal (C.I) (3, 25), en perífrasis verbales (6, 34), en locuciones prepositivas (10) y delante del complemento directo de persona (26). Por último y con un porcentaje del 2,85% encontramos los errores que tienen que ver con la posición (inadecuada) de la preposición (29).

Bajo el ámbito explicativo encontramos que el uso (inadecuado) de la preposición que muestra más frecuencia (40%), tiene que ver con el valor nocional (2, 3, 4, 5, 11, 14, 16,

17, 21, 27, 28, 30, 31, 33). Entre los usos nocionales que no se han empleado correctamente encontramos errores para introducir asunto (2), delante de complemento indirecto (3), para introducir complemento circunstancial de compañía (4), para introducir complemento de régimen (16), para expresar posesión o propiedad (11, 28), para introducir complemento directo (5), complemento de nombre (14, 30, 31), para introducir finalidad (17), para introducir límite de tiempo (21) entre otras ya mencionadas anteriormente. Posiblemente estas definiciones resultan abrumadoras para los estudiantes y optan por usar la preposición o el término que recuerden más pronto. Sería de gran ayuda, especialmente después de los exámenes de mitad de año (heldagsprøver), familiarizar a los alumnos con los usos correctos de algunas preposiciones partiendo de los errores que han cometido en sus escritos. De esta manera se pueden enseñar los diferentes usos según el nivel en que se encuentren los aprendientes y sus propias necesidades. Siguen los errores por la posible interferencia con la lengua noruega con un margen de 22,85%. Como lo comentamos anteriormente la traducción de la preposición de una lengua a la otra puede ser la causante del error (7, 9, 12, 18, 21, 23, 26, 32), como también lo puede ser desconocer la estructura correcta de algunas perífrasis verbales (6). Finalmente, con un 11,42% encontramos los errores que tienen que ver con la fijeza de la preposición que a la vez tienen relación con conocer los valores y usos (correctos) de esta preposición (3, 6, 18).

Bajo el ámbito evaluativo, donde hemos medido la agramaticalidad y el efecto del error en la comunicación, hemos encontrado en orden descendiente que en un 68,57% de los casos, aunque la preposición se ha empleado inadecuadamente, la comunicación es posible. En estos casos el mensaje pueden originar distintas interpretaciones y los errores están relacionados con la fijeza de la preposición (3, 6), el valor nocional de la preposición (3, 4, 5, 10, 11, 14, 16, 21, 27, 28, 31, 33, 35), el valor espacial de la preposición (18), la posible interferencia con la lengua noruega (6, 7, 9, 18, 21, 23, 32) y también por errores gramaticales que generan ambigüedades semánticas (19, 22, 25, 34). Siguen con 17,14% los casos donde la comunicación es más difícil posiblemente debido a errores gramaticales y ambigüedades semánticas (1, 2, 12, 16) o los casos donde el error está relacionado con el uso de valor nocional de esta preposición (7). Finalmente en un 14,28% de los casos vemos que los errores hacen que la comunicación casi no sea posible, las razones son las mismas que las que acabamos de explicar.



### 7.3.2 Preposición *con*

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nacional?	Entendible	poco entendible	No entendible
1	Creo que padres que tienen muchos hijos <b>con</b> más tranquilidad de ánimo. ( <i>Creo que los padres que tienen muchos hijos tienen más tranquilidad y ánimo</i> )			x						+	
2	Espero que tengo la posibilidad de conocer <b>con</b> él. ( <i>[...] de conocerlo</i> ) [...] å bli kjent med ham.		x		x	x			ok		
3	Si vives solo, no es algunos se riñen <b>con</b> . ( <i>si vives solo no tienes a nadie con quien pelear</i> ) Hvis du bor alene har du ingen å krangle med.				x	x					x
4	De modo que hablo mucho y pienso mucho <b>con</b> Robín. ( <i>[...] pienso mucho <b>en</b> Robín</i> )			x			x			+	
5	Porgue es decir alcohol <b>con</b> dentro en suceso			x							x
6	Gran número chicas no andan un coche, por qué han novios que andan en coche y <u>que las chicas <b>con</b> sientan.</u> [...] som jentene sitter på med.				x	x				+	
7	Yo conoce muchos chicos <b>con</b> chicas que muerto en accidentes de tráfico. ( <i>[...] chicos y chicas...</i> )			x						+	
8	Más accidentes de tráfico acontecer en de invierno <b>con</b> de verano. ( <i>Más accidentes de tráfico acontecen en el invierno <b>que</b> en el verano</i> )			x					ok		

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor notional?	Entendible	poco entendible	No entendible
9	Un razón es por ejemplo que <b>con</b> los chicos circular muy rápido <b>con</b> los chicas. ([...] <i>que los chicos circulan / conducen mucho más rápido que las chicas</i> )		x	x						+	
10	Es más difícil para llegar <b>con</b> diferentes sitios. ([...] <i>llegar a diferentes sitios</i> )		x						ok		
11	Circular <b>con</b> gran velocidad (Circular/ conducir <b>a</b> gran velocidad) <i>*Å kjøre med høy hastighet</i>			x		*x		x	ok		
12	Lo peor <b>con</b> circular con alcohol en su sangre (Lo peor <b>de</b> circular / conducir con...) <i>*Det verste med å kjøre med alkohol i blodet</i>			x		*x			ok		
13	Pero también nuevo y mejorado carretera, poder has ayudar <b>con</b> fallecimiento i tráfico.		x								x
14	Yo creer más chicos que chicas mueren en accidente <b>con</b> tráfico ([...] <i>en accidentes de tráfico</i> )			x				x	ok		
15	Jugaba_ un perro, que vivió en la granja cerca de mi casa (Jugaba <b>con</b> un perro...)	x							ok		
16	Fuimos mucho <b>con</b> el metro ([...] <i>en el metro</i> ) <i>*Vi kjørte mye med toget</i>			x		*x			ok		

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nacional?	Entendible	poco entendible	No entendible
17	En domingo yo y una amiga practicamos <b>con</b> una prueba y hacemos comida. ([...] <i>practicamos para una prueba</i> )			x				x	ok		
18	Hicimos una tarta <b>con</b> chocolate ([...] <i>una tarta de chocolate</i> )			x				x	ok		
19	Jovenes quedaron no avenida riesgo <b>con</b> estar afectado que alcohol.			x							x
20	Claramente acabo de pensar un día <b>con</b> autobús ([...]un día <b>en</b> autobús) *[...] en dag <b>med</b> bussen			x		*x					x

Tabla 6

En los anteriores ejemplos vemos que los usos de esta preposición que ofrecen dificultad son los siguientes:

	Descripción				Explicación			Evaluación		
	omisión	Adición	sustitución elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nacional?	Comunicación entendible	Poco entendible	No entendible
Total de errores	1	1	15	3	8	1	4	10	5	5
Porcentaje	5%	5%	75%	15%	40%	5%	20%	50%	25%	25%

Tabla 7

### Omisiones 1=5%

- Omisión delante de complemento circunstancial de compañía (15).

### Adiciones 1=5%

Uso de *con* delante del sintagma nominal que funciona como sujeto (9).

Sustitución/ elección errónea 15=75%

- Uso de *con* por *de* para introducir el complemento del nombre (12)
- Uso de *con* por *de* para introducir el complemento del nombre que en este caso especifica el significado del sustantivo (14)
- Uso de *con* por *en* para introducir el complemento de régimen *pensar en algo / alguien* (4)
- Uso de *con* por *en* con valor espacial y nocional para indicar el medio de transporte en el que se llevan a cabo los movimientos espaciales (16, 20).
- Uso de *con* por la conjunción *y* (7).
- Uso de *con* por *a* con valor nocional para expresar el modo o manera de hacer algo (11).
- Uso de *con* por *para* con valor nocional para expresar finalidad (17).
- Uso de *con* por *de* con valor nocional para señalar la materia de que está hecha una cosa (18).
- Uso de *con* por *a* con valor espacial para señalar el destino (10).
- Uso de *con* por *que* para introducir el segundo elemento de la comparación (8, 9).

Sustituciones erróneas difíciles de categorizar: (1, 6, 20)

Posición (indebida) de la preposición 3:15%

La posición inadecuada de esta preposición la hemos encontrado en los casos (2, 3 ,6)

Errores causados por interferencia 8=40%

- Los ejemplos (2 y 3) pueden ser errores por interferencia, ya que el alumno ha podido apoyarse de las construcciones noruegas “*å bli kjent med*” y “*...har du ingen å krangle med*”. Aquí las preposiciones están colocadas al final de la oración, algo que no se acepta en la lengua española.
- El ejemplo (6), que no es inteligible (según la informante), puede estar influenciado por la lengua noruega y presenta similitudes con los dos anteriores ejemplos “*...som jentene sitter på med*”.

- El ejemplo (12) puede ser error porque el alumno ha pensado en noruego “*Det verste med å kjøre med alkohol i blodet...*”
- En el ejemplo (16) el alumno emplea “*fuimos con el metro*”, posiblemente porque en noruego se emplea “*med T-banen*”. El ejemplo (20) muestra también que la interferencia influye en la construcción “*en dag med bussen*”.
- En el ejemplo (11) el alumno posiblemente ha traducido literalmente la construcción “*å kjøre med høy hastighet*”.

Fijeza de la preposición- errores que derivan del desconocimiento del uso obligatorio de la preposición en determinadas estructuras 1= 5%

- Preposición fija en la construcción *pensar en (algo/alguien)* (4).

Valor de la preposición 4=20%

Errores relacionados con la confusión del valor de la preposición:

- Para expresar el modo o manera en que se realiza una acción (11), para delimitar el significado del sustantivo que lo precede (14, 18), para expresar finalidad (17)

Agramaticalidad y efecto del error en la comunicación

En el 25% de los casos los errores imposibilitan la comunicación. Estos errores obedecen a:

- A la falta de conocimiento de la estructura oracional en español (3, 5, 13)
- A que los errores en las relaciones de significado que las palabras establecen entre sí hacen que el resultado sea totalmente incomprensible (19)
- Se desconoce el significado exacto de varios términos creando una completa incoherencia textual (20)

En un 25% de los casos los errores dificultan la comunicación pero no la hacen imposible. En estos casos los errores pueden tener relación con:

- Falta de claridad al expresar las ideas (1)

- Errores gramaticales: complemento de régimen (4), uso de *con* delante del sintagma nominal sujeto (9), posible influencia de la lengua noruega (6)

Nuestra informante ha encontrado que en el 50% de los casos la comunicación es posible, aunque el uso de la preposición *con* es inadecuado en estos casos. Este uso inadecuado puede estar relacionado con:

- Influencia de la lengua noruega (3)
- Errores gramaticales en estructuras comparativas (8), complemento circunstancial de compañía (15)
- Confusión con el uso de la preposición (10,16,17)
- Confusión en el valor nocional de la preposición (11, 12, 14 )

En conclusión, y como muestran las columnas de la tabla 7, hemos encontrado que para el ámbito descriptivo la preposición *con* muestra una divergencia de 75% que corresponde a los errores causados por la sustitución de una preposición por otra. Estos errores están relacionados con introducción del complemento del nombre (12, 14), complemento de régimen (4), con valor espacial y nocional (10, 11, 16, 17, 18, 20), uso de la preposición por conjunción (7), uso equivocado para introducir el segundo elemento de la comparación (8, 9) y sustituciones difíciles de categorizar (1, 6, 20). A continuación siguen los errores causados por la posición incorrecta de la preposición que suponen un 15% en los casos (2, 3, 6). Por último bajo este ámbito hemos encontrado que los errores por omisión indebida y adición indebida suponen un 5% de los casos. Tanto en un caso como en el otro los errores tienen que ver con errores gramaticales (9, 15).

Desde el punto de vista explicativo encontramos que la causa más frecuente por la que se utiliza incorrectamente la preposición *con* es la posible interferencia con la lengua noruega en un 40% de los casos. Posiblemente los aprendientes inconscientemente tratan de traducir las locuciones noruegas al español, lo que implica cometer errores ya que en la mayoría de los casos no hay una correspondencia directa entre las dos lenguas. Sería de útil ayuda que el profesor junto con los aprendientes escribiera una lista común de expresiones con preposición que hubieran sido usadas (con error) en escritos recientes y desafiar a los aprendientes para que utilizaran dichas expresiones en nuevas producciones.

Siguen a los anteriores errores, en un 20% de los casos, los errores producidos por confusión de valor nocional de la preposición para expresar el modo o manera en que se

realiza una acción (11), para delimitar el significado del sustantivo (14, 18) y para expresar finalidad (17). Finalmente bajo este ámbito explicativo hemos encontrado que sólo el 5% de los errores se deben a la fijeza de la preposición (4). Pensamos que el error deriva de la misma causa que los errores por interferencia con la lengua noruega.

Hemos encontrado, bajo el ámbito evaluativo, que en el 50% de los casos la comunicación es posible, pese a que la preposición ha sido empleada inadecuadamente. Como ya lo hemos explicado más arriba, los errores pueden deberse a la influencia de la lengua noruega (3), errores gramaticales en estructuras comparativas (8), de complemento circunstancial de compañía (15); confusión con el uso de la preposición (10, 16, 17) y confusión en el valor nocional de la preposición (11, 12, 14). Los casos donde los mensajes son poco comprensibles suponen un 25%. Las posibles causas de los errores derivan de la falta de claridad de ideas (1), de los errores gramaticales: complemento de régimen (4), uso de la preposición inadecuadamente delante del sintagma nominal sujeto (9) y la posible influencia de la lengua noruega (6). Finalmente, los casos donde los mensajes comunicativos no son comprensibles suponen un 25%. Estos errores impiden una buena comunicación debido a que en algunos casos el significado del conjunto de la oración no tiene sentido, bien porque le falta un contexto, bien porque las estructuras sintácticas no son correctas o porque se establecen asociaciones ilógicas entre los significados de las palabras (3, 5, 13, 19, 20).

### 7.3.3 Preposición *de*

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nacional?	Entendible	poco entendible	No entendible
1	Desventajas es asunto central_ mis padres. ([...] <b>de</b> mis padres)	x					x	x			x
2	Mis habitación debe de ordenador ( <i>Mi habitación debe tener ordenador</i> )			x							x
3	Es más fácil encontrar una casa o un apartamento en Noruega <b>de</b> España. ([...] <i>que en España</i> ).			x					ok		
4	...más hombres españoles vivir con sus padres <b>de</b> hombres noruegos. ([...] <i>más jóvenes españoles viven con sus padres comparado con los jóvenes noruegos</i> )			x					ok		
5	Ahora he vivido en Ylvingen <b>de</b> un ratito. ([...] <i>por un ratito</i> )			x						+	
6	[...] fue antes_ conocieron a Martínez y Carlita. ( <i>fue antes de conocer....</i> )	x							ok		
7	Les tres amigos han acabado <b>de</b> cárcel un vez. ( <i>Los tres amigos acabaron en la cárcel una vez</i> )			x						+	
8	No tengo otra más interesante escribir <b>de</b> . Jeg har ikke noe mer interessant å skrive om				x	x					x
9	[...] y el hijo mayor recibía la granja después_ los padres	x								+	



Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor modal?	Entendible	poco entendible	No entendible
10	Pero hoy tienen cerca_dos hijos	x							ok		
11	[...] necesitan hijos para asumir la granja y cuidar_ellos cuando tienen viejo. ([...] <i>cuidar <b>de</b> ellos...</i> )	x							ok		
12	¿Están los tiempos se hace más bueno o están hombres más feliz antes <b>de</b> ?			x	x						x
13	Tengo una horrible cabeza después_una discusión acalora por mi madre está mañana. ( <i>Tengo un horrible dolor <b>de</b> cabeza después <b>de</b> una discusión acalorada con mi madre...</i> )	x							ok		
14	[...] los padres usan muchos dineros innecesarios por los hijos, porque han <b>de</b> pagar por los. ( <i>...porque tienen que pagar por ellos</i> )			x		x			ok		
15	[...] porque mi madre ha renovado la casa <b>de</b> un restaurante y una casa de huéspedes. ( <i>[...] porque mi madre ha renovado la casa y la ha convertido en un restaurante y una casa de huéspedes</i> )			x				x			x
16	Mi relación <b>de</b> mi madre ha mejorado. ( <i>[...] <b>con</b> mi madre</i> )			x				x	ok		
17	Podemos hablar más <b>de</b> antes. ( <i>[...] más que antes</i> )			x					ok		
18	[...] ir a la cafetería favorita <b>de</b> nuestra.		x						ok		

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nacional?	Entendible	poco entendible	No entendible
19	[...] Kirstel exactamente ha mudado con su familia <b>de</b> Ylvingen. ([...] <b>a</b> Ylvingen)			x							x
20	Por lo tanto me decido invitar él a una vuelta <b>de</b> barco. ( [...] <b>en</b> barco)			x					ok		
21	Los padres es ellos <b>de</b> tiene cuidado y responsabilidad de los hijos ( <i>Los padres tienen la responsabilidad y el cuidado de los hijos</i> ).		x							+	
22	Los padres es bueno <b>de</b> tener. ( <i>Es bueno tener padres</i> )		x						ok		
23	En primer lugar pueden inventar <b>de</b> introducir horas de acostarse. *[...] de kan finne på å innføre nye leggetider		x		x	*x				+	
24	Pueden inventar <b>de</b> decir “cuando vives en casa, tienes que hacer y escuchar que informamos. *[...] de kan finne på å si...		x			*x			ok		
25	Que tienes que comer pescado al menos <b>de</b> un día de la semana.		x						ok		
26	Los padres es bueno <b>de</b> tener cuando necesita dineros <b>de</b> ir al cine con amigos, salir a la compra e ir a la cafetería favorita <b>de</b> vuestros. ( <i>Es bueno tener padres cuando necesitas dinero <b>para</b> ir al cine con amigos, salir a la compra e ir a nuestra cafetería favorita</i> ).		x	x				x	ok		

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
27	Es enorme mucho que los padres hacer <b>de</b> nuestros hijos. ( <i>Es mucho lo que los padres hacen por sus hijos</i> )		x	x				x		+	
28	Por ejemplo lavar ropas, cocinar y conducir <b>de</b> actividades. ( <i>[...] conducir a actividades</i> )			x						+	
29	Pero decidir <b>de</b> quieres vivir en casa de tus padres es tu propia desición. ( <i>[...] si quieres vivir....</i> )			x					ok		
30	La familia <b>de</b> Noruega se ha cambiado muchos los ultimos años. ( <i>La familia noruega...</i> )		X	x?					ok		
31	Ahora muchas personas esperan <b>de</b> tener hijos hasta que acaban de estudiar. ( <i>[...] para tener hijos hasta que acaben de estudiar</i> ).			x				x	ok		
32	Afortunadamente las gentes se movían del establo, y entrarían <b>de</b> la casa. ( <i>[...] y entraría a la casa</i> )			x							x
33	Alguien eliminar <b>de</b> alcohol y esperan para llenar 18 años. ( <i>Algunos eliminan (evitan) el alcohol y esperan a cumplir los 18 años</i> )		x								
34	[...] que jóvenes es 40% bastante grande que <b>de</b> edad automovilista, que llegado ligera <b>de</b> perder <b>de</b> permiso,.		x								x

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nacional?	Entendible	poco entendible	No entendible
35	[...] y no poden e secuela <b>de</b> reglas.										x
36	También no creo chicas circulan el más <b>de</b> chicos ( [...] <i>más que los chicos</i> )			x						+	
37	[...] especialmente <b>de</b> entre chicos.		X							x	
38	Circular en <b>de</b> tráfico influido de alcohol es muy pernicioso. ( <i>Conducir embriagado es muy peligroso</i> )		X						ok		
39	<b>De</b> tráfico es muy peligroso cuando alcohol es mezclado. ( <i>El tráfico...</i> )			x					ok		
40	Más accidentes de tráfico acontecer en <b>de</b> invierno con <b>de</b> verano. ( <i>Más accidentes de tráfico acontecen <b>en</b> el invierno <b>que</b> en el verano</i> )		x						ok		
41	Claramente acaba de pensar un día con autobús, donde me salto <b>de</b> andar. [...] har just tenkt på en dag med buss der jeg slipper å gå					x					x
42	La población han podían emplear más horas en cosas que ellos prefieran y usar la posibilidad de andar <b>de</b> ellos trabajo.										x
43	Pensamos dos veces antes_ nos decidimos <b>de</b> salir. ( <i>Pensamos dos veces antes de decidimos <b>a</b> salir</i> )	x		x				x	ok		

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
44	[...] pero ustedes quedar que sí viejos bastante a elección su propio poso a poco <b>de</b> .			x	x						x
45	Todos <b>de</b> los mujeres hablan de igualdad		x							+	
46	Eso no necesitar <b>de</b> circular rapidez <b>de</b> pone a aceparéis entre los amigas o amigos.										x
47	Dejaís otros venir antes <b>de</b> .				x				ok		
48	Esto quizá una causa, las chicas crecen antes <b>de</b> los chicos.			x					ok		
49	Mis amigas han circulado después_ unas fiestas. ( <i>Mis amigas han conducido después <b>de</b> una fiesta</i> )	x							ok		
50	Usted la meyoría de la gente <b>de</b> part ilegal.										x
51	Hoy <b>de</b> es fallecimientos más hombres que _ mujeres. ( <i>Hoy hay más fallecimientos de hombres que de mujeres</i> )	x	x							+	
52	Más del 40% de los jovenes <b>de</b> entre 21 y 30 años		x						ok		
53	También <b>de</b> que un límite de edad por tanto el permiso, pero y estar <b>de</b> la venta de alcohol.										x

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
54	Este es una causa que más chicos mueren en tráfico <b>de</b> chicas. ([...] <i>que</i> )			x					ok		
55	Por ciento más chicos se gusta coches y rapidez <b>de</b> chicas. ([...] <i>que</i> )			x						+	
56	¡Cerca <b>de</b> nada! Cerca <b>de</b> siempre los gentes tienen un trabajo que están muy lejos.									+	
57	¿Pero el uso de transporte <b>de</b> público pueden una posibilidad? ( <i>¿pero el uso de transporte público puede ser una posibilidad?</i> )		x							+	
58	Cuyo de cerca de todos los gentes terminado usan <b>de</b> los coches privado y empiezan usar el transporte <b>de</b> público. ( <i>si la mayoría de la gente termina(deja) de usar los coches privados y empieza a usar el transporte público</i> )		x								x
59	¡Cruyo <b>de</b> existir un familia que no usar un coche, que Dios se lo paguen!										x
60	Fanfarronear <b>de</b> peso propietario.										x
61	Mientras chicos no se término, y no entender seriedad delante <b>de</b> suceder equivocado.										x

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
62	Estuve primero vacacion <b>de</b> norte de Noruega. ( <i>Estuve <b>de</b> vacaciones primero <b>en</b> el norte de Noruega</i> )	x		x					ok		
63	Viajé a un paseo <b>de</b> barco... ( <i>[...] <b>en</b> barco</i> )			x					ok		
64	<b>De</b> la fiesta fue ligeramente dañada debido es esto		x								x
65	Thomas ir <b>de</b> la playa para jugar voleibol. ( <i>[...] va <b>a</b> la playa...</i> )			x						+	
66	En la tarde ir <b>de</b> la discoteca que se llama “Fantástico”. ( <i>[...] va <b>a</b> una discoteca....</i> )			x						+	

Tabla 8

Esta es una preposición altamente representada en las producciones. La siguiente tabla nos muestra la frecuencia de los errores y sus respectivos porcentajes.

	Descripción				Explicación			Evaluación		
	omisión	Adición	sustitución elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Comunicación entendible	Poco entendible	No entendible
Total de errores	10	20	30	4	5	0	8	29	15	20
Porcentaje	15,15%	30,30	45,45%	6,06%	7,57%	0	12,12%	43,93%	22,72%	30,30%

Tabla 9

#### Omisiones 10:15,15%

- Omisión para introducir complemento de nombre (1)
- Omisión en la locución preposicional *antes de, después de, cerca de* (6, 9,10, 51,43)
- Omisión delante del complemento de régimen *cuidar de* (11)
- Omisión de la estructura *tener dolor de* (13)
- Omisión dentro del complemento circunstancial de lugar (63)
- Omisión donde *de* expresa la relación entre una parte y el conjunto al que pertenece (52)

#### Adiciones 20: 30,30%

- Adición delante de infinitivo (22, 23, 24, 26, 51)
- Adición en complemento circunstancial de lugar (18)
- Adición delante de sustantivo (25, 27, 45, 57,64)
- Adición delante de preposición (37, 52)
- Adición detrás de otra preposición (40)
- Adición delante de adjetivo si la idea es decir “*La familia noruega*”, pero hay una sustitución de *de* por *en* si la idea es “*Las familias en Noruega*” \*(30)
- Adición de la preposición en oraciones ininteligibles (21, 33, 34, 38, 58)

#### Sustitución / elección errónea 30=45,45%

- Elección errónea de *de* por *tener* (2), colocación inadecuada en la frase (12), uso de términos equívocos por la perífrasis *tener que + infinitivo* (14)
- Confusión de la construcción *acabar en la cárcel* con la perífrasis *acabar de + infinitivo* (7)
- Uso de *de* por la partícula *que* para introducir el segundo elemento de la comparación (3, 4, 17, 36, 48, 54, 55)
- Uso de *de* por la conjunción *si* (29)
- Uso de *de* por *en* para introducir complemento de régimen (15)



- Uso de *de* por el artículo determinado *el dentro* del sintagma nominal/ sujeto (39)
- Uso de *de* por *durante* para expresar la duración aproximada de una acción, complemento circunstancial de tiempo (5)
- Uso de *de* por *en* con valor espacial para indicar el lugar (62)
- Uso de *de* por *en* para indicar el medio de transporte en el que se llevan a cabo los movimientos espaciales (20, 63)
- Uso de *de* por *con* para indicar compañía (16)
- Uso de *de* por *a* con valor espacial para expresar dirección o destino hacia un punto concreto (19, 28, 66)
- Uso de *de* por *para* con valor nocional para expresar finalidad (26, 31)
- Uso de *de* por *por* con valor nocional (27)
- Sustitución de *de* por *en* si la idea es “*Las familias en Noruega*” \*(30)
- Uso de *de* por *a* en ejemplos donde *a* es necesaria con verbos de movimiento (32, 65)
- Uso de *de* por *a* con verbo que exige complemento de régimen (43)
- Adición en oración con muchos errores (44)

#### Posición (indebida) de la preposición 4=6,06%

- Colocación de la preposición al final de la frase (8, 12, 44, 47)

#### Errores causados por interferencia 5=7,57%

- En el ejemplo (41) el aprendiente puede haberse apoyado en “... *der jeg slipper å gå*”/...me salto de andar”
- Los ejemplos (8) debido a la colocación de la preposición, pueden ser error por interferencia con la lengua noruega.
- En el ejemplo (23) el aprendiente puede haberse apoyado en “...*de kan finne på å innføre nye leggetider*”; “*De kan finne på å si...*” (24)
- En el ejemplo (14) aunque a primera vista se ve que la estructura “*han de pagar*” está bien empleada, pensamos que el aprendiente ha confundido la forma de la tercera persona del pasado perfecto con el significado “*tienen*”.

### Valor de la preposición 12,12%

- Uso (inadecuado) con valor de uso nocional (1, 15, 16, 26, 27, 31,47 )

### Agramaticalidad y efecto del error en la comunicación

Las columnas de la tabla 9 nos muestran que, a pesar de que la preposición se usa de forma inadecuada, los mensajes son comprensibles, y por tanto la comunicación posible en un 43,93% de los casos. Los errores que hemos encontrado pueden deberse a:

- Uso equívoco de la preposición para indicar el elemento que introduce la segunda parte de la comparación (3, 4)
- Uso equívoco con valor espacial (20, 63)
- Uso equívoco con valor nocional para indicar compañía (16)
- Uso inadecuado de la preposición por otro término u otra preposición (14, 17, 18, 29, 31, 48, 54)
- Omisión de la preposición (6, 10, 11, 13, 43, 49, 62)
- Adición de la preposición (22, 24, 25, 26, 30, 39 38, 40, 52)
- Por influencia de la lengua noruega (24)
- Posición de la preposición (47)

Se observan algunos problemas de comunicación en el 22,72% de los casos. Las causas del error pueden estar relacionadas con:

- Empleo incorrecto de la preposición. Debería utilizarse otra preposición u otra clase de palabras (5, 7, 27, 28, 36, 55, 65, 66)
- Omisión de la preposición (9)
- Adición de la preposición (21, 23, 45, 51)
- Hace falta planificación coherente (23, 27, 56,57). Las palabras utilizadas no expresan lo que el emisor probablemente quiere decir, los errores sintácticos dificultan la comprensión y el mensaje resulta ambiguo.

Las columnas de la tabla 9 nos muestran que en un 30,30% de los casos los mensajes no son comprensibles. Las causas pueden estar relacionadas con:

- La ausencia de planificación coherente y numerosos errores gramaticales y léxicos que unidos a la falta de contexto, crean enunciados incoherentes (1, 8, 12, 19, 34, 35, 41, 42, 44, 46, 50, 53, 58, 59, 60, 61, 64)
- A que el significado de cada palabra no da un sentido claro en la oración (2, 15, 32)

En conclusión y como lo hemos visto en los ejemplos, la preposición *de* es la preposición que ha sido más empleada en las composiciones y la que muestra mayor número de usos incorrectos. Estos datos confirman lo que Perez Cino argumenta al respecto de esta preposición: “*De* es una de las preposiciones de uso más extendido y diverso, por la cantidad de valores que puede adoptar” (Cino 2000:34).

Bajo el ámbito descriptivo, como muestran las columnas de la tabla (9), son los usos inadecuados de la preposición de tienen que ver con la sustitución de una preposición por otra o elección errónea, los que nos da una divergencia de 45,45%. El uso inadecuado de la preposición se debe en gran parte a que los aprendientes posiblemente desconocen los valores y usos de esta preposición. Posiblemente optan por hacer uso de cualquier otra preposición u otro término para introducir por ejemplo complemento de régimen (15), para expresar la duración aproximada de una acción (5), para indicar lugar (62), medio de transporte (20) o para indicar compañía (16). También para expresar dirección o destino hacia un punto concreto (19, 28, 65, 66), para expresar finalidad (26, 31) o para introducir el segundo elemento de la comparación (3, 4, 36, 48, 54, 55) entre otros.

Siguen los errores por adición (indebida) que representan un 30,30% de los casos. En la mayoría de los casos estas adiciones y que el aprendiente desconozca el significado exacto de algunos términos son las causas de los enunciados incoherentes, por esta razón las adiciones indebidas se presentan delante de infinitivo (22, 23, 24, 26, 51), delante de sustantivo (25, 27, 45, 57, 64), delante de otra preposición (37, 52) o detrás de otra preposición (40) o en los casos donde la adición es difícil de interpretar (21, 33, 34, 58). A estos errores siguen los errores por omisión (indebida) que suponen un 15,15% de los casos. En la mayoría de los casos la causa de los errores es el desconocimiento de algunas reglas y estructuras gramaticales. Finalmente y en un 6,06% de los casos encontramos los errores causados por colocación de la preposición en lugar equivocado. El que en muchas ocasiones aparezca al final de la oración puede tener origen en la influencia de la lengua noruega o en el hecho que el aprendiente desconoce las estructuras de la lengua española.

Bajo el ámbito explicativo encontramos que los errores ocasionados por el uso de la preposición con valor nocional suponen 12,12%, y los errores causados por la posible interferencia con la lengua noruega suponen un 7,57%. En gran parte de los ejemplos que hemos presentado en la tabla (8) hemos encontrado que a los aprendientes les hace falta más vocabulario, más claridad de ideas para obtener una mejor coherencia textual.

Dentro del ámbito evaluativo hemos analizado el efecto que tiene el uso inadecuado de la preposición *de* en la comunicación. La tabla (9) muestra los mensajes son entendibles en un 43,93% de los casos. En estos casos aunque la preposición *de* no se ha empleado correctamente y se observan ciertas incoherencias en los enunciados, el mensaje sigue resultando inteligible. Algunos de los errores tienen que ver con uso equivocado de la preposición con valor espacial (20, 63), nocional (16), uso inadecuado de la preposición por otro término (3,4, 14, 17,18, 29, 48, 54), omisión de la preposición (6, 10, 11, 13, 43, 49, 62), adición de la preposición (18, 22, 24, 25, 26, 30, 38, 40, 52 ) y, errores por la posible influencia de la lengua noruega (24). La comunicación presenta dificultades en el 22,72% de los casos. Las causas del error pueden referirse al uso inadecuado de la preposición por otra o por otro término (5, 7, 27, 28, 36, 37, 55, 65, 66), omisión de la preposición (9), adición de la preposición (23, 45, 51) y también a la falta de planificación y organización previa de las ideas (23, 27, 56, 57). Por último tenemos los casos en los que los mensajes son ininteligibles y la comunicación no es posible. Entre las causas encontramos errores gramaticales, léxicos, utilización de otras preposiciones que generan ambigüedad en el significado, falta de planificación y ausencia de contexto.

Al leer la mayoría de los casos de la tabla (8) encontramos que los aprendientes desconocen el tema que han escogido para su escrito, encontramos que hace falta más fluidez en estas composiciones. Sería de gran ayuda trabajar con el enriquecimiento del vocabulario de los aprendientes, lo que conllevaría un mejor dominio de las preposiciones. Tener un propio “banco de palabras” para temas generales y usarlos en ejercicios tanto orales como escritos puede ser una ayuda para los aprendientes.

### 7.3.4 Preposición *en*

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
1	Antes tenías que parir y casaban.Com mucho gusto <b>en</b> orden inversivo.			x							x
2	[...] íbamos a ir <b>en</b> la playa... ([...] <b>a</b> la playa...)			x					ok		
3	Por tanto no están muchas gentes que van a la iglesia <b>en</b> los sábados.		x			x			ok		
4	Mi familia se ha mudado <b>en</b> la isla se llama Ylvingen. ([...] <i>se ha mudado a</i> la isla...)			x					ok		
5	<b>En</b> el principio era escéptico... ( <i>Al principio...</i> )			x					ok		
6	Después viví aquí <b>en</b> un breve de tiempo. *senere bodde jeg jeg her i en kort periode		x			*x			ok		
7	Es una gran diferencia <b>en</b> la escuela que fue temprano, y la escuela que voy ahora. ([...] <b>entre</b> la escuela que fui antes y la que voy ahora).			x					ok		
8	Usé a menudo que voy a Stavanger con mis tías, porque ellas querían veían <b>en</b> los teatros. ( <i>A menudo iba a Stavanger donde mis tías, porque ellas querían ir al teatro</i> )			x							x
9	Luego fuimos a las Islas Canarias, <b>en</b> isla Tenerife. ([...] <b>a</b> la isla Tenerife)			x					ok		

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
10	En el verano viajé <b>en</b> Gracia con mi familia y mi amiga. ([...] <i>vijé a Grecia...</i> )			x					ok		
11	Antes de viajamos <b>en</b> viajar a nuestro casa en Noruega. ( <i>Antes de viajar / regresar a nuestra casa en Noruega</i> )		x							+	
12	[...] Yo enviar <b>en</b> poco correo... ( <i>Yo envío poco correo...</i> )		x							+	
13	Echar de menos <b>en</b> amigas. ( <i>Echo de menos a mis amigas.</i> )			x				x	ok		
14	Esta hacerse buen después nos mudarse <b>en</b> la isla. ( <i>Esto ha mejorado después de habernos mudado a la isla</i> )			x							x
15	Al <b>en</b> toco caso salida se gal.										x
16	Es decir muchos jóvenes que circulado ausente <b>en</b> tráfico, después han beben alcohol.										x
17	Otra causa <b>en</b> la diferencia <b>en</b> fallecimientos <b>en</b> el tráfico entre chicos y chicas....								ok		
18	Yo conoce muchos chicos y chicas que la circular un coche <b>en</b> pronto. ( <i>Yo conozco muchos chicos que conducen muy rápido</i> )			x							x

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
19	Andarnos mucho pero este <b>en</b> muy bien.										x
20	Es más fácil añadir <b>en</b> el trabajo, el escuela, la tienda y otros sitios. ( <i>Es más fácil llegar <b>al</b> trabajo...</i> )			x						+	
21	No me gusto la opinión de jóvenes conducir <b>en</b> las pasadoras malos.										x
22	Quien la gente poder quedar más amables <b>en</b> los jóvenes										x
23	¿Ser adeudar <b>en</b> los por los hijos elección alguien malo derecho <b>en</b> la vida?										x
24	La mayoría es jóvenes <b>en</b> bebido estado o es no hábil bastante, pero aduro <b>en</b> los amigos...										x
25	Y por eso me parece que ellos tienen que pensar_ el asunto	x						x		+	
26	[...] Por ejemplo que los jóvenes tienen <b>en</b> una fiesta, y ....		x							+	
27	[...] Los padres no permiten su hijo a salir <b>en</b> una fiesta... ( <i>Los padres no permiten que sus hijos salgan <b>a</b> una fiesta...</i> )			x					ok		
28	Tengo muchas amigas [...] y salen <b>en</b> fiestas muchas veces. ( <i>[...] <b>a</b> fiestas...</i> )			x					ok		
29	Pero chicas mira <b>en</b> más que su coche.		x						ok		

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nacional?	Entendible	poco entendible	No entendible
30	¿Quieren ir <b>en</b> un caballo en Madrid por ejemplo? ([...] <i>a caballo</i> )						x	x	ok		
31	¿Sin coches en un ciudad, que vais a ir <b>en</b> ? (¿Sin coches en una ciudad, en que vas a ir? *Hva skal dere kjøre med?				x	x				+	
32	¿Y que vamos a ir <b>en</b> sin coches que visitar la familia, por ejemplo? (¿ <i>Y en qué vamos a ir...</i> ) *[...] Hva skal vi kjøre <b>med</b> uten biler...				x	*x				+	
33	Mi insistencia es: tomar durar <b>en</b> al otro,...										x
34	Muy chicos no se consecuencia <b>en</b> accidentes antes de suceder. ( <i>Muchos chicos no ven las consecuencias <b>de</b> los accidentes antes de que estos sucedan</i> )			x						+	
35	Estaba <b>en</b> el combinación <b>en</b> mi pelo, por que esté pelo largo.										x
36	<b>En</b> los domingos iba a la iglesia con mi familia.		x			x			ok		
37	[...] <b>En</b> principal estudiaba noruga y matemática... ( <i>principalmente estudiaba noruego y matemáticas</i> )			<u>x</u>						+	
38	Viajé <b>en</b> vacacion con mi familia. ( <i>fui <b>de</b> vacaciones con mi familia</i> ). *Jeg reiste <b>på</b> ferie med familien min.			x		*x	x		ok		



Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nacional?	Entendible	poco entendible	No entendible
39	En la noche salimos <b>en</b> discoteca. ([...] <b>a</b> la discoteca) Om kvelden gikk vi <b>på</b> diskotek			x		*X			ok		
40	Estuvimos en Cuba <b>en</b> tres semanas. ([...] <i>durante tres semanas</i> ). *Vi var på Cuba <b>i</b> tre uker			x		*X				+	
41	Más adelante <b>en</b> el día arribábamos en Alicante. ( <i>Horas más tarde...</i> ) *Senere <b>på</b> dagen kom vi til Alicante					*X				+	
42	<b>En</b> la tarde íbamos <b>en</b> la playa. ( <i>Por la tarde íbamos a la playa</i> ) *Om ettermiddag pleide vi å gå <b>på</b> stranden			x		*X			ok		
43	[...] <b>En</b> viernes yo entrené en Atleten con mi amiga... [...] <b>På</b> fredag...			<u>x</u>		*X			ok		
44	Fuimos <b>en</b> la casa. ( <i>Fuimos a la casa</i> ).			x					ok		
45	[...] <b>En</b> sábado he trabajado... *[...] <b>På</b> lørdag...			<u>x</u>		*X			ok		
46	[...] <b>En</b> domingo yo y una amiga practicamos... [...] <b>På</b> søndag...			<u>x</u>		*X			ok		
47	Más adelante <b>en</b> el día fuimos a jugar al tenis. ([...] <i>Más tarde...</i> ) [...] Senere <b>på</b> dagen					*X				+	

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor notional?	Entendible	poco entendible	No entendible
48	Y después fuimos <b>en</b> el restaurante para comer. ([...] <i>al restaurante</i> ) *[...] og senere gikk vi på restaurant			x		*x			ok		

Tabla 10

La siguiente tabla nos muestra el total de errores que hemos encontrado en el uso incorrecto de la preposición *en*:

	Descripción				Explicación			Evaluación		
	omisión	Adición	sustitución elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor notional?	Comunicación entendible	Poco entendible	No entendible
Total de errores	1	7	25	4	15	2	3	23	12	13
Porcentaje	2,08%	14,58%	52,08%	8,33%	31,25%	4,16%	6,25%	47,9%	25%	27,08%

Tabla 11

### Omisiones 1=2,08%

- Omisión en construcción preposicional delante de complemento de régimen (25)

### Adiciones 7= 14,58%

- Adición delante de complemento circunstancial de tiempo (3,6, 36,).
- Adición delante de infinitivo (11)
- Adición delante de complemento directo (12, 26, 29)

### Sustitución / elección errónea 25=52,08%

- Casos con muchos errores (1, 18)

- Uso de *en* por *a* con valor espacial para expresar la dirección o el destino hacia un punto concreto (2, 4, 8, 9, 10, 14, 20, 27, 28, 39, 48).
- Uso de *en* por *a* con valor para situar un suceso en distintas fases del desarrollo temporal (5).
- Uso de *en* por *entre* para comparar dos cosas (7).
- Uso de *en* por *a* para introducir el Complemento Directo (13)
- Uso de *en* por *a* para introducir el Complemento Circunstancial de lugar (44).
- Uso de *en* por *de* para expresar la pertenencia de una cosa a una clase (34).
- Uso de *en* +adjetivo por adverbio (37)
- Uso de *en* por *de* en la construcción *ir de vacaciones* (38)
- Uso de *en* por *durante* para expresar la duración temporal, complemento circunstancial de tiempo (40).
- Uso de *en* por artículo determinado para referirse al complemento de tiempo (42, 43, 45, 46)

Posición 2= 4,16%,

- La colocación de las preposiciones en la lengua noruega admite una preposición al final antes de punto, lo que no es aceptado en español (31,32).

Errores causados por interferencia 15=31,25%

- Varios usos incorrectos de la preposición *en* se deben, posiblemente, a que en noruego se emplea la preposición *på* delante de los días de la semana : *på lørdag / el sábado* (3, 36, 43, 45, 46).
- Otros usos incorrectos pueden derivar de la traducción de la lengua noruega al español debido a que las preposiciones *i/på* se traducen normalmente (tanto en diccionarios como en manuales para la enseñanza) con *en* al español (6, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 48)
- En los ejemplos (31, 32) encontramos que los aprendientes pueden haberse apoyado en la estructura noruega "*uten biler i byen, hva skal dere kjøre med?, "Hva skal vi kjøre med uten biler"*".

Fijeza de la preposición 2 errores =4,16%

- En los ejemplos (30, 38) las expresiones correctas son *ir a caballo* e *ir de vacaciones*.

### Agramaticalidad y efecto del error en la comunicación

En relación al efecto que la agramaticalidad tiene en la comunicación, con respecto al uso inadecuado de la preposición *en*, hemos encontrado que en un 27,08% de los casos los mensajes no son comprensibles. Entre las posibles causas destacan los numerosos errores gramaticales y léxicos, la ausencia de una planificación coherente, el que no se utilicen los conectores adecuados y la falta de contexto (1, 8, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 33, 35).

En un 25% de los casos los mensajes son poco comprensibles y por lo tanto la comunicación presenta dificultades. Estos problemas en la comunicación pueden deberse a:

- Adición (indebida) (11, 12, 26, 37)
- Omisión (indebida) (25)
- Posición (indebida) (31,32)
- Utilización incorrecta de la preposición (20, 34)
- Posible influencia de la lengua noruega (40, 41,47)

El uso de esta preposición en los escritos nos muestra que en un 47,9% de los casos los mensajes son comprensibles y por tanto, la comunicación es posible, aunque la preposición no se haya utilizado correctamente. Ejemplos de uso inadecuado de la preposición:

- Como complemento, en todos los casos menos en el (13) para expresar valores espaciales o para introducir el complemento circunstancial de lugar (2, 4, 9, 10, 13, 27, 28, 39, 42, 44, 48); el complemento directo (C.D) (13)
- Para expresar valores temporales o para introducir el Complemento Circunstancial de tiempo (30, 35, 43, 45)
- Se confunde el elemento que introduce el segundo elemento de la comparación (3)
- Adición innecesaria (7, 11, 17, 36)

Basándonos en los casos que acabamos de exponer, podemos concluir bajo el ámbito descriptivo que son los errores causados por elección errónea o sustitución de la preposición por otra, los que representan un mayor porcentaje 52,08%. Los aprendientes han hecho uso de la preposición *en* allí donde hubiesen debido usar *a* con valor espacial, donde *a* acompañada

de verbos de movimiento señala la dirección o el destino hacia un punto concreto (2, 4, 8, 9, 10, 14, 20, 27, 28, 39, 48) o con valor temporal para situar un suceso en distintas fases del desarrollo temporal (5). Otros errores en el uso inadecuado de esta preposición tienen también que ver con el uso de *en* por *a* para introducir complemento directo (13), complemento circunstancial de lugar (44). También el uso de la preposición *en* por artículo determinado para referirse al complemento de tiempo (42, 43, 46,40) es error frecuente en el uso de esta preposición. Con un porcentaje de 14,58% encontramos, bajo el ámbito descriptivo, los errores a causa de adición (indebida). Estos errores se deben a adición delante de complemento circunstancial de tiempo (3, 6, 36), delante de infinitivo y delante de complemento directo (12, 26, 29). Los errores por omisión representan un 2,08% y tiene que ver con omisión en construcción preposicional delante de complemento de régimen. Por último, bajo este ámbito encontramos los errores por posición (indebida) de la preposición que representan un 8,33% de los casos, la colocación indebida se debe posiblemente a que la lengua noruega admite una preposición al final antes de punto, lo que no es aceptado en español.

Bajo el ámbito explicativo podemos decir que el uso inadecuado de la preposición se debe, en la mayoría de los casos 31,25% a la posible interferencia de la lengua noruega. Posiblemente los aprendientes inconscientemente se apoyan en su lengua materna y pasan textualmente las construcciones a la nueva lengua, lo que implica cometer errores en la mayoría de los casos. Un ejemplo del uso incorrecto de la preposición *en* debido a la interferencia de la lengua materna sería el que observamos delante de los días de la semana (3, 36,43, 45, 46). Los errores causados por no utilizar la preposición en construcciones donde es obligatoria en español o por no identificar el significado nocional de la misma representan un 4,16% y 6,25% respectivamente.

Los casos que hemos visto en las columnas de la tabla (11), bajo el ámbito evaluativo, nos indican que a pesar de los errores, la comunicación sigue siendo posible en un 47,9% de los casos. Los errores se deben a que la preposición se ha empleado para expresar valores espaciales o para introducir complemento circunstancial de lugar (2, 4, 9, 10, 13, 27, 28, 39, 42, 44, 48) y para introducir complemento directo (13). También para expresar valores temporales o para introducir complemento circunstancial de tiempo (30, 35, 43, 45). La adición innecesaria es otra causa de los errores (7, 11, 17, 36). Los datos de la tabla (11) nos muestran también que en un 25% de los casos la comunicación presenta dificultades, ya que

los mensajes no resultan del todo comprensibles. Finalmente y en un 27,08% de los casos la comunicación no es posible. La abundancia de errores gramaticales y léxicos unida a la falta de contexto y a la ausencia de una planificación coherente hace que los enunciados resulten totalmente incoherentes, y por tanto, incomprensibles.

### 7.3.5 Preposición *por*

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor notional?	Entendible	poco entendible	No entendible
1	<b>Por</b> empezar creí mi madre habló solo. ( <i>Al comienzo creí...</i> )			x						+	
2	[...] con padres que no quieren enterarse <b>por</b> ellos. ([...] <i>enterarse de sus hijos</i> ).			x			x				x
3	En los viejos tiempos tienen que campesinos ordeñan las vacas <b>por</b> mano. ([...] <i>a mano</i> ) <small>* I gamle dager måtte bøndene melke kyr <b>for</b> hånd</small>			x		x		x		+	
4	[...] después de una discusión acalora <b>por</b> mi madre... ([...] <i>con mi madre...</i> )			x					ok		
5	¡Calla la boca! Es una oración muy famosa <b>por</b> los padres que tienen muchos hijos. ([...] <i>muy famosa de los padres...</i> )								ok		
6	Creo que padres que tienen muchos hijos con más tranquilidad de ánimo, y tener más confianza <b>por</b> los hijos. ( [...] <i>en los hijos</i> )			x						+	
7	[....]Por el contrario los padres usan muchos dinero innecesario <b>por</b> los hijos... ( [...] <i>en los hijos</i> )			x					ok		
8	También es algunas desventajas <b>por</b> los hijos que vivir en casa de los padres. ([...] <i>para los hijos...</i> ) <small>Det er også noen ulemper <b>for</b> barna som bor hjemme hos sine foreldre</small>			x		x		x		+	
9	Este es un problema <b>por</b> la vida siguiente. ([...] <i>para el futuro</i> ) <small>Dette er et problem videre i livet</small>			x		x		x	ok		
10	[...] y debido a esto es no motivo <b>por</b> venir en la casa de los padres. ([...] <i>para ir/mudarse a casa de los padres</i> ). <small>Og på grunn av dette er ikke det en grunn <b>for</b> å flytte hjem til foreldrene</small>			x		x					x

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
11	[...] y este es un punto de partida brillante <b>por</b> los años de estudio. ([...] <i>en los años de estudio</i> ).			x							x
12	Todo los padres hacer <b>por nuestros</b> . Por ejemplo lavar ropas, cocinar... ( <i>Todo lo que los padres hacen <b>por nosotros</b></i> )								ok		
13	Fue bien <b>por</b> mi madre abandonar Oslo. ( <i>fue bueno <b>para</b> mi madre abandonar Oslo</i> ) Det var bra <b>for</b> min mor å forlatte Oslo			x		x			ok		
14	Es siempre unas personas ahí <b>por</b> consolarte cuando estás triste. ([...] <i><b>para</b> consolarte...</i> )			x		x		x	ok		
15	Yo enviar en poco correo <b>por</b> porque...		x							+	
16	Mi madre reciba envite <b>por</b> a casa y trabajo en Ylvingen. ( <i>Mi madre recibe una invitación <b>para</b> vivir y trabajar en Ylvingen</i> )			x				x			x
17	Fue una revolución poca <b>por</b> los viejos. ( <i>Fue un cambio <b>para</b> los viejos / mayores</i> ).									+	
18	Veinte por ciento <b>por</b> de fallecido en tráfico.		x							+	
19	[...]Y debería incrementar el límite <b>por</b> tomar de permiso. ([...] <i><b>para</b> obtener el permiso</i> )			x		x		x		+	
20	¿ <b>Por</b> que es decir verdadero?									+	
21	<b>Por</b> si el padre circula más rápido que el límite de velocidad, los niños ceran esta bien. ( <i>Si el padre conduce más rápido que el límite de velocidad, los niños creeran que está bien</i> ).		x						ok		
22	[...] entonces puede que nos poder ser listos a tener los jovenes <b>por</b> dentro.										x



Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nacional?	Entendible	poco entendible	No entendible
23	¿Ser adeudar en los <b>por</b> los hijos elección alguien malo derecho en la vida?										x
24	Tanto más rapidez, tanto más probabilidad <b>por</b> es accidente... ( <i>Mientras más velocidad, más probabilidad <b>de</b> accidente...</i> )						x			+	
25	[...] aumentar las probabilidades <b>por</b> chocar. ( <i>[...] aumenta las probabilidades <b>de</b> chocar</i> ).			x			x		ok		
26	Más supervicion para cinturón, <b>por mil</b> y velocidad. ( <i>Más control del uso de cinturón de seguridad, estado de alcoholemia y velocidad</i> )			x		x				+	
27	Pero los coches son necesitamos en el sociedad <b>por</b> la día.								ok		
28	España es entre los países con el alto, grand riesgo <b>por</b> morir en tráfico. ( <i>[...] riesgo <b>de</b> morir...</i> )								ok		
29	Chicos muy menudo fanfarronear un accidentes modo <b>por</b> bien.										x
30	Chicos probador duromente <b>por</b> chicas, y chismorreó cuando <b>por</b> el mucho nieve.										x
31	Desde _la mañana hasta <b>por</b> la noche. <i>Desde <b>por</b> la mañana hasta por la noche</i>	x							ok		

Tabla12

En el uso incorrecto de la preposición *por* hemos encontrado:

	Descripción				Explicación			Evaluación		
	omisión	Adición	sustitución elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nacional?	Comunicación entendible	Poco entendible	No entendible
Total de errores	1	3	15	0	8	3	6	12	11	8
Porcentaje	3,22%	9,67%	48,38%	0	25,80%	9,67%	19,35%	38,70%	35,48%	25,80

Tabla 13

Omisiones 1=3,2%

- Omisión delante de complemento circunstancial de tiempo en locución prepositiva (31)

#### Adiciones 3=9,67%

- Adición delante de complemento causal (15)
- Adición delante de oración condicional (21)
- Adición en sujeto (18)

#### Sustitución / elección errónea 16=51,64%

- Uso de *por*+ *infinitivo* en vez de *al* + *sustantivo* para expresar tiempo (1)
- Uso de *por* por *de* para introducir el complemento de régimen (2, 25)
- Uso de *por* por *a* para expresar el modo o manera de la que se realiza la acción (3)
- Uso de *por* por *con* para introducir complemento de compañía (4)
- Uso de *por* por *en* para introducir complemento de régimen (6, 7) en el ejemplo 6 se podría considerar complemento de régimen si el verbo fuera confiar (en alguien).
- Uso de *por* por *para* con valor nocional para señalar el destinatario (8, 13)
- Uso de *por* por *en* con valor de ubicación temporal, complemento circunstancial de tiempo ( 11)
- Uso de *por* por *para* para expresar la intención o propósito con que se realiza una acción (10)
- Uso de *por* por *para* con valor de uso nocional para expresar la finalidad de una cosa (14, 16, 19)
- Uso de *por* por *para* con valor temporal (9)
- Uso de *por* *mil* para hacer referencia al grado de alcoholemia (26)

#### Errores causados por posible interferencia 8=25,80%

- Ejemplo (3) [...] “ordeñar las vacas **por** mano”/ *å melke kyr for hånd*. Este puede ser un error por interferencia si el alumno ha traducido literalmente la expresión noruega al español.

- El ejemplo (8) “También es algunas desventajas por los hijos que vivir en casa de los padres”. Puede ser un error por interferencia porque el alumno puede apoyarse en “*det er også noen ulemper for barna som bor hjemme hos sine foreldre*”
- (9) “Este es un problema por la siguiente vida” *dette er et problem videre i livet*.
- El ejemplo (10) puede también tener influencia de la lengua noruega [...] “*og på grunn av dette er ikke det grunn for å flytte hjem til foreldrene*”
- El ejemplo (13) presenta similitudes con los dos anteriores “fue bien por mi madre abandonar Oslo” / “*Det var bra for min mor å forlate Oslo*”.
- En el ejemplo (14 y 19) vemos que ocurre lo mismo, que el aprendiente posiblemente ha pensado en noruego y llevado el texto al español (*for å trøste deg* /para consolarte), (*for å ta førerkortet*/ para tomar el permiso de conducir)
- En el ejemplo (26) el alumno ha empleado en su escrito la expresión “por mil” por su similitud con la palabra noruega (promille) que significa “estado de alcoholemia”.

Fijeza de la preposición- errores que derivan del desconocimiento del uso obligatorio de la preposición en determinadas estructuras 3:9,67%

- Errores que se deben a la fijeza de la preposición (2, 24, 25) en la estructura *enterarse de (algo)*, *probabilidad de (algo)*, *posibilidad de (algo)*

Valor de la preposición: 6=19,35%

- Errores por confusión de los valores de la preposición (significados nocionales) para expresar modo o manera (3), destinatario (8), ubicación temporal (9) o finalidad (14, 16, 19).

Agramaticalidad y efecto del error en la comunicación

En nuestro análisis hemos encontrado que a pesar del uso inadecuado de la preposición *por* los mensajes son comprensibles, y por tanto, la comunicación es posible en un 38,70% de los casos. El mal uso de la preposición en estos casos tiene que ver con elección errónea o sustitución de una preposición por otra para introducir complemento de compañía (4), complemento de régimen (7), valor temporal (9), para señalar destinatario (13) y, para expresar finalidad (14) entre otras. También pueden ser errores a causa de la influencia de la lengua noruega (8, 9, 10, 13) o a la confusión del valor de la preposición (3, 8, 9, 14, 16, 19).

En los casos del uso (inadecuado) de la preposición *por* encontramos también que en un 35,48% la comunicación presenta algunas dificultades. En estos ejemplos hay errores gramaticales y léxicos que unidos a la falta del contexto y a una mala organización de las ideas, hacen que los enunciados presenten problemas para su comprensión. Estas mismas causas influyen en los casos donde la comunicación no es entendible. En el 25,80% de los casos la comunicación no es entendible. Hace falta claridad de ideas, algo necesario en la comunicación. Esto unido a todas las causas anteriores es lo que imposibilita la comprensión, ya que los enunciados son completamente ininteligibles (2, 10, 11, 16, 22, 23, 29, 30).

De acuerdo con todo lo dicho y como lo muestra también la tabla (13) podemos concluir que bajo el ámbito descriptivo son los errores debidos a elección errónea o sustitución de una preposición por otra los que representan el mayor porcentaje (48,38%). En el 14,28% los errores se han producido porque los aprendientes han usado *por* por *para*, o porque se ha usado la preposición con el valor que le corresponde a otra preposición o a otra clase de palabras. Los errores por adición (indebida) representan un 9,67% de los casos. Los errores se presentan delante del complemento causal (15), delante de oración condicional (21) y adición en el sujeto (18). Por último los errores por omisión (indebida) representan un 3,1% de los casos y tiene que ver con omisión delante de complemento circunstancial de tiempo en locución prepositiva (31).

Bajo el ámbito explicativo hemos encontrado que los errores causados por la posible influencia de la lengua noruega suponen un 25,80%. Los errores causados por no conocer el significado nocional de la preposición suponen un 19,35%; estos errores tienen que ver con significados nocionales para expresar modo o manera (3), destinatario (8) o finalidad (14, 16, 19) entre otros. Finalmente los errores causados por la fijeza de la preposición marcan un 9,67%.

Bajo el ámbito evaluativo, esta preposición nos ofrece resultados muy parecidos a las otras que aquí hemos presentado. Los datos nos muestran que los mensajes son comprensibles y por lo tanto la comunicación posible en un 38,70% de los casos, aunque el uso de esta preposición sea incorrecto. Los enunciados resultan menos comprensibles y la comunicación plantea algunas dificultades en el 35,48%. Esto puede deberse a los errores gramaticales, a la influencia de la lengua noruega, al desconocimiento exacto del significado y de los contextos de uso de los términos utilizados y a la mala organización de las ideas. Los mismos criterios

pueden justificar en un 25,80% de los casos los enunciados sea ininteligibles y la comunicación resulte imposible.

### 7.3.6 Preposición *para*

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor notional?	Entendible	poco entendible	No entendible
1	Perdón no he escrito <b>para</b> tú en mucho tiempo. ( <i>Perdón por no haberte escrito durante mucho tiempo</i> ) *Unnskyld for at jeg ikke har skrevet til deg på lang tid			X		*X		x	ok		
2	<b>Para</b> un tiempo los alumnos llegan a la escuela por seis días. ( <i>Durante un tiempo...</i> )			X							x
3	Por ejemplo en la escuela <b>para</b> quince a dieciocho...										x
4	Afortunadamente móvil cobertura <b>para</b> Ylvingen. ( <i>Afortunadamente hay cobertura celular en Ylvingen</i> )			X					ok		
5	Solamente extrañeza mudarse Kirstel mi amiga <b>para</b> Ylvingen.								ok		
6	Yo mucho gusta mi pequeño hermano Robín, pero difícil relación <b>para</b> mi madre. ( <i>A mí me gusta mucho / quiero mucho a mi hermano pequeño Robín, pero la relación con mi madre es difícil</i> ).			X				x	ok		
7	[...] pero mama está muy ocupado <b>para</b> "Himmel blå". ( <i>[...] pero mi mamá está muy ocupada con "Himmel blå"</i> ).			X				x	ok		
8	Desde chicos es niños, interesan gran número chicos <b>para</b> coches, ciclomotores, motocicletas etc. ( <i>Desde pequeños gran número de chicos se interesan por los coches...</i> )			X			x			+	

Nr	Extracción de las composiciones de los aprendientes	Descripción				Explicación			Evaluación		
		omisión	Adición	Sustitución / elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Entendible	poco entendible	No entendible
9	Economizamos muchos dineros <b>para</b> no compra exclusivo coches y gasolina.									+	
10	Perdemos mucho de el contacto <b>para</b> los otros... ( <i>Perdemos mucho el contacto <b>con</b> los otros...</i> )			X					ok		
11	[...] que chicos tienen que tener veintiuno años para poder obtener el permiso de conducir <b>para</b> coches. ( <i>[...]el permiso de conducir coches</i> )		x						ok		
12	Chico decís el necesidad <b>para</b> impresionar otros, especial las chicas. ( <i>Algunos chicos tienen la necesidad <b>de</b> impresionar a otros, especialmente las chicas</i> )						x		ok		
13	¿Pero qué es la causa <b>para</b> esto? ( <i>¿Pero qué / cuál es la causa <b>de</b> esto?</i> )			x				x	ok		
14	Creeo la primero causa de muerte de más chicos que chicas es la actitud <b>para</b> muchos de chicos. ( <i>[...] la actitud <b>de</b> muchos chicos.</i> )			x				x	ok		
15	Pensad <b>para</b> vivir en un mundo sin coche. ( <i>[...] Pensad <b>en</b> vivir ...</i> )			x				x	ok		
16	Usaba <b>para</b> cantar en un coro de niños en la iglesia. ( <i>[...] Solía cantar...</i> )		x						ok		
17	Dí un vestido rojo <b>para</b> una chica. Se puso muy satisfecha. ( <i>[...] <b>a</b> una chica...</i> )			x			x		ok		
18	Alcohol es muy divertido cuando iba a la fiesta <b>para</b> amigos bueno.... ( <i>[...] <b>con</b> amigos....</i> )			x				x	ok		

Tabla 14

Uso incorrecto de la preposición *para* debido a:

	Descripción				Explicación			Evaluación		
	omisión	Adición	sustitución elección errónea	posición	Posible error por interferencia	¿preposición fija?	¿valor nocional?	Comunicación entendible	Poco entendible	No entendible
Total de errores	0	1	12	0	1	2	7	14	2	2
Porcentaje	0	5,55%	66,66%		5,55%	11,11%	38,8%	77,77%	11,11%	11,11%

Tabla 15

### Adiciones 1=5,55%

- Adición delante de complemento directo (11)

### Sustitución / elección errónea 12=66,6%

- Sustitución de *para* en lugar de *a ti* – Complemento Indirecto (1)
- Uso de *para* por *durante* con valor temporal para expresar duración (2)
- Uso de *para* por *en* con valor espacial para localizar un acontecimiento (4)
- Uso de *para* por *con* con valor nocional par indicar la relación con otras personas con otras personas (6, 7, 10,18)
- Uso de *para* por *por* para introducir el complemento de régimen (8, 15)
- Uso de *para* por *por* para introducir un complemento de nombre que delimite y especifique el significado de este (13, 14)
- Uso de *para* por *a* para introducir el Objeto Indirecto (17)

### Errores causados por la posible interferencia de la lengua noruega =1: 5,55%

- Pensamos que en el caso (1) el error se debe a un error por interferencia, por la posible traducción de *til deg* /para ti. No he escrito para tú en mucho tiempo/ *Jeg har ikke skrevet til deg*”

Fijeza de la preposición - errores que derivan del desconocimiento del uso obligatorio de la preposición en determinadas estructuras 2=11,11 %

- Los errores (8, 12) se deben a la fijeza de la preposición en las construcciones:  
*interesarse por algo / alguien y tener necesidad de*

Valor de la preposición 7=38,8%

Los errores por la abstracción de la preposición (usos nocionales) se han cometido por

- Introducir Complemento Indirecto, expresar compañía, delimitar el significado del sustantivo (1, 7, 13), complemento del nombre (14) y complemento de régimen (15)
- Expresar la relación que se establece con otras personas
- indicar el trato con otras personas (6, 18)

Agramaticalidad y efecto del error en la comunicación

El análisis realizado de los usos de la preposición *para* nos muestra que en un 77,77% de los casos los mensajes son comprensibles, y por tanto, la comunicación es posible. Los errores en estos ejemplos suelen estar relacionados con el uso inadecuado de la preposición para introducir los complementos verbales (CI, CC y C de régimen).

Como lo muestra la tabla (15) podemos concluir que bajo el ámbito descriptivo son los errores debidos a la elección errónea o sustitución de la preposición por otra los que presentan mayor porcentaje 66,66%. Los errores se presentan en el momento que el aprendiente hace mal uso de esta preposición con valor temporal para expresar duración (2), con valor espacial para localizar un acontecimiento (4), o para indicar la relación con otras personas (6, 7, 10, 18). También para introducir complemento de régimen (8, 15) o para introducir objeto indirecto (17) entre otros. Los errores por adición representan un 5, 55% y se presenta delante de complemento directo (11). Bajo este ámbito no hemos encontrado errores por causa de omisión o posición indebida de esta preposición.

Bajo el ámbito explicativo hemos encontrado que los errores causados por no conocer el significado nocional de la preposición suponen el más alto porcentaje 38,8%. Los errores por la abstracción de la preposición se han cometido al introducir complemento indirecto, expresar compañía, delimitar el significado del sustantivo (1, 7, 13), complemento de nombre (14) y complemento de régimen (15) o para indicar el trato con otras personas (6, 18). Siguen



los errores que derivan del desconocimiento del uso obligatorio de la preposición en determinadas estructuras, (8, 12), que suponen un 11,11% de los casos. Finalmente encontramos los posibles errores causados por la posible interferencia con la lengua noruega que suponen un 5,5% de los casos.

Bajo el ámbito evaluativo, los datos nos muestran que los mensajes son comprensibles y por tanto la comunicación posible en un 77,77% de los casos aunque el uso de esta preposición sea incorrecto. Los enunciados resultan menos comprensibles y la comunicación plantea algunas dificultades en el 11,11% de los casos. La comunicación resulta imposible en un 11,11% de los casos también.

## 8 Conclusiones

En este trabajo hemos analizado el uso inadecuado de las preposiciones desde tres diferentes ámbitos: descripción, explicación y evaluación. Bajo el ámbito descriptivo, hemos clasificado los errores “formalmente”, es decir hemos incluido en nuestro análisis cuatro tipologías: omisión (indebida) de la preposición, adición (indebida), sustitución o elección errónea y posición (indebida) de la preposición.

Con la intención de poder explicar las posibles causas por las que los aprendientes usan las preposiciones inadecuadamente, hemos analizado las frases incorrectas. En este ámbito explicativo creemos que el error se ha dado por la posible interferencia con la lengua materna (noruego), por la fijeza que tiene la preposición en el contexto; a veces hay una relación entre preposición fija y la interferencia: si en la lengua materna la preposición fija es otra, entonces puede haber interferencia, o por la diversidad de usos que una sola preposición puede tener: si la preposición tiene un valor espacial, temporal o nocional donde el valor nocional ha dado más errores.

Para evaluar el efecto que el error tiene en la comunicación, hemos analizado no solo la agramaticalidad que las frases incorrectas presentan en relación a la norma con las diferentes preposiciones, sino también el efecto que el error puede tener en la comunicación. Hemos contado con la ayuda de una informante hispanohablante, sin conocimiento alguno de la lengua noruega, para poder establecer el efecto que los usos incorrectos de las preposiciones pueden tener en la comunicación.

Nuestro análisis del uso inadecuado de las preposiciones españolas se ha centrado en la expresión escrita de alumnos de español del nivel español I y II de diferentes institutos noruegos; el corpus ha sido un total de 60 composiciones de un tema que los aprendientes podían elegir entre varias opciones.

Para llevar a cabo nuestro análisis de errores nos hemos apoyado en dos modelos conocidos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y de la teoría del error: el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores.

El modelo del Análisis Contrastivo de lenguas concebido, entre otros, por Fries (1954) y Lado (1957), postula que las diferencias entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) que se aprende, implican dificultades: según su hipótesis hay una distancia entre ambas lenguas, L1 interfiere en L2, y la interferencia crea errores. En el Análisis Contrastivo, la interferencia se considera como la causa principal de los errores producidos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El marco llamado Análisis de Errores, concebido por Pit Corder (1967, 1981), propone estudiar empírica y sistemáticamente la producción de los estudiantes de lengua extranjera mediante una elaboración de un inventario de los errores más frecuentes, en el que se valora la importancia y la gravedad de los mismos, con el objetivo de señalar las áreas importantes de dificultad del aprendizaje.

En este trabajo también hemos descrito y evaluado los usos inadecuados de las preposiciones y tratamos de encontrar por qué las preposiciones se emplean incorrectamente.

El análisis de los errores de nuestros datos nos ha mostrado que son las preposiciones *de*, *en*, *a*, *por* y *con* las que están mayormente representadas en las tareas de los aprendientes, pero estas preposiciones no están en el mismo orden cuando de porcentaje de error se trata. Las preposiciones *por* y *para* son las que muestran, en forma general, el más alto porcentaje de error en las composiciones del corpus:

- *para*: 68 ocurrencias, 18 errores que equivalen a 26,47%
- *por*: 126 ocurrencias, 31 errores que equivalen a 24,60%
- *con*: 117 ocurrencias, 20 errores que equivalen a 17,09%
- *a*: 189 ocurrencias, 35 errores que equivalen a 18,51%
- *de*: 368 ocurrencias, 66 errores que equivalen a 17,93%
- *en*: 361 ocurrencias, 48 errores que equivalen a 13,29%

Bajo el ámbito descriptivo, encontramos que son los errores debidos a la sustitución de una preposición por otra los que provocan la mayor cantidad de errores: *con* (75%), *para* (66,6%), *a* (51,42%), *en* (52,08%), *por* (48,38%) y *de* (45,45%).

La preposición *con* ha sido sustituida por otras preposiciones: *a*, *de*, *en*, *para*. La preposición *con* ha sido empleada inadecuadamente para introducir el complemento del nombre (\*Lo peor con circular con alcohol), para introducir el complemento de régimen

(\*Pienso mucho con Robín), para introducir el medio de transporte en el que se llevan a cabo los movimientos espaciales (\*Fuimos mucho con el metro), para expresar modo o manera de hacer algo (\*Circular con gran velocidad), para expresar finalidad (\*El domingo yo y una amiga practicamos con una prueba y hacemos comida), para señalar la materia de que está hecha una cosa (\*Hicimos una tarta con chocolate) y, para señalar el destino (\*Es más difícil para llegar con diferentes sitios). También se ha elegido esta preposición en vez de la conjunciones *que* e *y*.

Sigue a la anterior, la preposición *para* que ha sido sustituida por las preposiciones: *a*, *con*, *en*, *durante* y *por*, siendo la sustitución *para* por *por* la más representada. Las sustituciones que hemos encontrado para esta preposición tienen que ver con el valor temporal para expresar duración (\*Para un tiempo los alumnos llegan a la escuela por seis días), el valor espacial para localizar un acontecimiento (\*Afortunadamente móvil cobertura para Ylvingen), el valor nocional para indicar relación con otras personas (\*Perdemos mucho de el contacto para otros), para introducir el complemento de régimen (\*Pensad para vivir en un mundo sin coche), para introducir un complemento de nombre que delimite y especifique el significado de este (\*¿Pero qué es la causa para esto?) y para introducir el objeto indirecto (\*Dí un vestido rojo para una chica), entre otros casos.

Hemos encontrado que la preposición *a* ha sido sustituida por: *con*, *de*, *en*, *hasta*, *para* y *sobre*. Estas sustituciones tienen que ver con el valor nocional para introducir un asunto (\*Mi madre tienes sabes todo a mi vida), para expresar el término o la cantidad límite (\*Algunos hijos viven en casa de los padres a completar los estudios), para indicar relación de propiedad o posesión (\* Los padres a Esteban), para indicar que se hace referencia a la parte de un todo (\*La mayor parte a ellos), para señalar que se hace hincapié en la idea de la finalidad (\*Ya que estudian mientras tanto, no tienen tiempo a un bebé) y para introducir complemento de régimen (\*Las hijas eran casadas a un hombre que puede mantener la). A su vez, la preposición *en* ha sido sustituida por: *a*, *de*, *durante* y *entre*. En el uso inadecuado de esta preposición destacan especialmente el uso de *en* por *a* con valor espacial para expresar la dirección o el destino hacia un punto concreto (\*Y después fuimos en el restaurante). Otras sustituciones y elecciones erróneas tienen que ver con introducción de complemento directo (\*Hecho de menos en amigas), complemento circunstancial de lugar (\*Fuimos en casa) o complemento circunstancial de tiempo (\*Estuvimos en Cuba en tres semanas) entre otros.

En relación a la preposición *por* las sustituciones encontradas han sido por las preposiciones: *a*, *con*, *de*, *en*, y *para*. Estas sustituciones se han presentado al introducir el complemento de régimen (\*con padres que no quieren enterarse por ellos), el complemento de compañía (\* después de una discusión acalora por mi madre). También para expresar el modo o manera de la que se realiza una acción (\*En los viejos tiempos tienen que campesinos ordeñan vacas por mano). La sustitución de *por* por *para* es la que muestra más frecuencia en casos de valor nocional para señalar destinatario (\*Fue bien por mi madre abandonar Oslo), para expresar la intención o propósito con que se realiza una acción o para expresar finalidad (\*Y debería incrementar el límite por tomar de permiso). También hemos encontrado casos donde se emplea *por* por *para* con valor temporal (\*Este es un problema por la siguiente vida).

Finalmente tenemos la preposición *de*. Las sustituciones que se han dado en los casos del uso inadecuado de esta preposición son por las preposiciones: *a*, *con*, *durante*, *en*, *para* y *por*. En estos casos las sustituciones se han dado para introducir complemento de régimen (\*Porque mi madre ha renovado la casa de un restaurante), para expresar la duración aproximada de una acción (\*Ahora he vivido en Ylvingen de un ratito), para indicar el medio de transporte en el que se llevan a cabo los movimientos espaciales (\*Viajé a un paseo de barco), para indicar lugar (\*Estuve primero vacacion de norte de Noruega), para indicar compañía (\*Mi relación de mi madre ha mejorado), para expresar dirección o destino hacia un punto concreto (\*Por ejemplo lavar ropas, cocinar y conducir de actividades) o para expresar finalidad (\*Ahora muchas personas espera de tener hijos hasta que acaban de estudiar). Hemos encontrado también que la preposición *de* ha sido usada inadecuadamente en varios casos en vez de la conjunción comparativa *que* para introducir el segundo elemento de una comparación.

A los anteriores errores, bajo este mismo ámbito descriptivo, le siguen los errores por adición (indebida). Hemos encontrado con su respectivo porcentaje las preposiciones: *de* (30,30%), *a* (25,71%), *en* (14,58%), *por* (9,67%) y las preposiciones *con* y *para* (5%). En los casos que hemos contemplado como adición (indebida) se ha empleado, con varias frecuencias, la preposición *de* delante de infinitivo (\*Los padres es bueno de tener) y delante de sustantivo (\*Que tienes que comer pescado al menos de un día de la semana). También hay errores por adición delante y detrás de otra preposición y en complemento circunstancial de lugar (\*Ir a la cafetería favorita de nuestra). Le sigue en orden descendiente la preposición *a*,

donde los casos de adición (indebida) tienen que ver con adición dentro de complemento circunstancial de tiempo (\*Es una gran diferencia en la escuela que fui a temprano, y la escuela que voy a ahora), adición delante de infinitivo en oraciones subordinadas sustantivas introducidas por el verbo en infinitivo (\*Entonces pueden ahorrar de modo que se pueden permitir a estudiar y vivir para sí mismo) y también delante de pronombre personal átono complemento directo (\*Ella fastidia a me constante). Los casos que muestran adición (indebida) bajo el uso de la preposición *en* tienen que ver también con las mismas causas anteriormente mencionadas. Bajo el uso inadecuado de la preposición *por* los errores que se dan por adición tienen que ver con adición delante de complemento causal (\*Yo enviar en poco correo por porque), delante de oración condicional (\*por si el padre circula más rápido) y adición en sujeto(\*Veinte por ciento por de fallecido de tráfico). Finalmente, bajo el uso de la preposición *en* encontramos adición indebida delante del sintagma nominal que funciona como sujeto y, bajo la preposición *para* delante de complemento directo (\*chicos tienen que tener veintiuno años para poder obtener el permiso de conducir para coches).

Hemos encontrado, luego, los errores por omisión indebida presentados bajo el uso de las diferentes preposiciones: *a* (17,14%), *de* (15,15%), *con* (5%), *por* (3,22%) y *en* (2,08%). Con la preposición *a* encontramos que hay omisión delante del sintagma nominal (complemento indirecto) que señala la persona que experimenta la acción del verbo (\*Yo mucho gusta mi pequeño hermano Robín), omisión delante de complemento directo de persona (\*Los noruegos raramente visitaron sus padres), omisión en perífrasis verbales (\*¿Qué vas hacer?) y en locuciones prepositivas (\*Pero en cuanto los clientes). Bajo el uso de la preposición *de* y con más frecuencias hemos encontrado omisión en locuciones preposicionales (\*Y el hijo mayor recibía la granja después los padres); también se presenta omisión delante de complemento de régimen (\*Necesitan hijos para asumir la granja y cuidar ellos), dentro del complemento circunstancial de lugar (\*Estuve primero vacación), omisión para introducir complemento del nombre (\*Desventajas es asunto central mis padres) y omisión donde *de* expresa la relación entre una parte y el conjunto al que pertenece (\*Hoy de es fallecimientos más hombres que mujeres/ *Hoy hay más fallecimientos de hombres que de mujeres*). Bajo la preposición *por* la omisión se presenta delante de complemento circunstancial de tiempo en locución prepositiva (\*Desde la mañana hasta por la noche). Finalmente bajo el uso de la preposición *en*, la omisión se presenta en construcción preposicional delante de complemento de régimen (\*Y por eso me parece que ellos tienen que pensar el asunto). No hemos encontrado casos de omisión bajo el uso de la preposición *para* en los ejemplos. Para

completar el ámbito descriptivo, tenemos finalmente los errores causados por la posición de la preposición. Estos son más evidentes en el uso de la preposición *con* (15%), seguidos de las preposiciones *en* (8,33%), *de* (6,06%) y *a* (2,85%).

Bajo el ámbito explicativo, hemos encontrado que son los valores nocionales de las preposiciones, seguidos muy de cerca de los errores por la posible interferencia con la lengua noruega los que más se presentan. Son difíciles los valores nocionales de: *a* (40%), *para* (38,8%), *con* (20%), *por* (19,35%), *de* (12,12%) y *en* (6,25%) y para los errores por la posible interferencia con la lengua noruega *con* (40%), *en* (31,25%), *por* (25,80%), *a* (22,85%), *de* (7,57%) y *para* (5,55%). Bajo el uso de la preposición *a* los errores por la abstracción de la preposición (usos nocionales) son para introducir asunto (\*Mis madre tienes sabes todo a mi vida), delante de complemento indirecto (\*Mi madre no se gusta mis ropas), para introducir complemento circunstancial de compañía (\*Yo no soporto a vive con mi madre) y complemento de régimen (\*Las hijas eran casadas a un hombre). También para expresar propiedad o posesión (\*Era incorrecto criar hijos a otros padres), para introducir complemento directo (\*Ella fastidia a me constante) y complemento del nombre (\*Y en mucho tiempo me faltaba alguno persona a mi edad), así como para introducir finalidad (\*Ya que estudiaban mientras tanto, no tienen tiempo a un bebé), límite en el tiempo (\*Algunos hijos viven en casa de los padres a completar estudios) y ubicación espacial (\*Los hijos son a casa solos) entre otros. Varios de los anteriores criterios rigen también bajo el uso de la preposición *para*, podemos agregar errores para expresar la relación que se establece con otras personas y para delimitar el significado del sustantivo. En relación a la preposición *con* podemos decir que los errores están relacionados con la confusión del valor de la preposición para expresar el modo o manera en que se realiza una acción (\*Circular con gran velocidad), para delimitar el significado del sustantivo que lo precede (\*Yo creer más chicos que chicas mueren en accidente con tráfico) y para expresar finalidad (\*En domingo yo y mi amiga practicamos con una prueba y hacemos comida). Bajo el uso de la preposición *por* la confusión se presenta para expresar modo o manera (\*En los viejos tiempos tienen que campesinos ordeñan las vacas por mano), destinatario (\*También es algunas desventajas porlos hijos que vivir en casa de los padres), finalidad (\*Es siempre unas personas ahí por consolarte cuando estás tiriste) y ubicación temporal.

Común para los errores por la posible interferencia es que la causa de los errores puede estar en que los aprendientes inconscientemente en su lengua materna y pasan textualmente

las construcciones a la nueva lengua, lo que implica cometer errores en la mayoría de los casos ya que no siempre corresponden las estructuras de una lengua con la otra. Los errores pueden también deberse a que los aprendientes hacen uso del diccionario y usan la primera alternativa que leen. Otro error por interferencia que hemos encontrado es el que tiene que ver con la colocación de la preposición en la oración. Con la preposición *con*, por ejemplo, la preposición podía estar colocada al final de la oración, algo que no se acepta en la lengua española. Un caso que se repite con la preposición *en* es que los aprendientes la usan delante de los días de la semana, así como lo hacen en la lengua noruega (*en* lunes/*på* mandag) mientras que en español usamos normalmente un artículo masculino determinado ya sea en singular o plural delante de los días de la semana.

Finalmente bajo este ámbito explicativo encontramos los errores debidos a la fijeza de la preposición, o sea, los errores que derivan del desconocimiento del uso obligatorio de la preposición en determinadas estructuras. De mayor a menor frecuencia encontramos las preposiciones *a* (11,42%), *para* (11,11%), *por* (9,67%), *con* (5%) y *en* (4,16%). Como lo explicábamos más arriba, creemos que la causa de estos errores deriva del hecho que los aprendientes pueden desconocer la gran gama de locuciones prepositivas y construcciones preposicionales de la lengua española, esto es una barrera para tener mejor expresión de la lengua tanto en forma escrita como oral. Encontramos errores para introducir el sintagma nominal que funciona como complemento indirecto (\*Mi madre no se gusta mis ropas), en perífrasis verbales (\*¿Qué vas hacer?), en complemento de régimen y en construcción preposicional exigida por un verbo (\*Chicos tienen un poco miedo y piensan a consecuencia).

Finalmente desde el ámbito evaluativo, donde hemos pretendido analizar el efecto que los usos inadecuados de las preposiciones tienen en la comunicación, nuestro análisis nos muestra que aunque el uso inadecuado de las preposiciones en los escritos muestra una considerable divergencia, esto no impide, en muchos casos, la comunicación. Sin embargo, en estos casos no hay completa claridad de ideas, lo que es deseable en la comunicación. Son comprensibles a pesar de ser agramaticales los casos con las preposiciones: *para* (77,77%), *a* (68,57%), *con* (50%), *en* (47,9%), *de* (43,93%) y *por* (38,70%). Los errores “comprensibles”, en los casos bajo la preposición *para*, suelen estar relacionados con el uso inadecuado de la preposición para introducir complementos verbales y complemento de régimen. En los ejemplos bajo el uso de la preposición *a* los errores están relacionados con la fijeza de la preposición que tiene que ver con el uso obligatorio de la preposición en determinadas estructuras; con el valor



nocional de la preposición, con la posible interferencia con la lengua noruega y por errores gramaticales que pueden generar ambigüedades en el significado, aunque la secuencia siga siendo comprensible. Los errores bajo el uso de la preposición *con* pueden deberse a la influencia de la lengua noruega, a errores gramaticales en estructuras comparativas y de complemento circunstancial, y a confusión tanto con el uso de la preposición como con el valor nocional de la misma. En los casos con la preposición *en*, el uso inadecuado se presenta para introducir valores espaciales, complemento circunstancial de lugar, complemento circunstancial de tiempo, complemento directo y también porque se confunde el elemento que introduce el segundo elemento de la comparación. También encontramos usos incorrectos debido a la adición innecesaria. Bajo el uso de la preposición *de* encontramos que algunos de los errores tienen que ver con el uso equivocado de la preposición con valor espacial y nocional; el uso inadecuado de la preposición por otro término; por omisión y adición de la preposición y, por la posible influencia de la lengua noruega. Finalmente encontramos bajo el uso inadecuado de la preposición *por* que el mal uso de la preposición tiene que ver con elección errónea o sustitución de una preposición por otra para introducir complementos de compañía, de régimen. También pueden ser errores a causa de la interferencia de la lengua noruega.

A su vez, los errores que han mostrado la comunicación como poco entendible tienen que ver de mayor a menor con las preposiciones *por* (35,48%), *de* (22,72%), *con* y *en* (25%), *a* (14,28%) y *para* (11,11%). Las posibles causas de los errores derivan de la falta de planificación y organización previa de las ideas; errores gramaticales que hacen que el significado resulte ambiguo: el significado de cada palabra no da un sentido completamente claro en la oración. Encontramos errores debidos a la confusión del valor de la preposición; errores derivados por la posible influencia de la lengua noruega y errores debidos a omisiones o adiciones indebidas. Finalmente hemos encontrado, en orden descendiente, representadas las preposiciones *de* (30,30%), *en* (27,08%), *por* (25,80%), *con* (25%), *a* (17,14) y *para* (11,11%). Los anteriores datos representan los casos donde la comunicación no es entendible. En estos casos la comunicación se imposibilita posiblemente debido a la falta de una planificación coherente: las palabras están unidas sin que haya entre ellas una relación de significado, la estructura sintáctica tampoco se ajusta en muchos casos a la estructura de la oración en la lengua española. Se establecen entonces asociaciones ilógicas entre los significados de las palabras. Encontramos también errores que tienen que ver con la colocación de la preposición en la oración y la fijeza de la misma. En general para estos casos

encontramos que la abundancia de errores gramaticales y léxicos unida a la falta de contexto y a la ausencia de planificación coherente hace que los enunciados resulten totalmente incoherentes, y por tanto, incomprensibles.

Nuestro trabajo muestra que las preposiciones forman un sistema que no siempre es fácil de aprender y enseñar, aunque puede influir en la (no) comunicación de nuestras ideas. La preposición por su naturaleza no es un tema principal de nuestros planes educativos, pero sería útil que se le prestara atención a este paradigma desde los primeros años que los aprendientes eligen aprender la lengua. Creemos que el Análisis de errores sigue siendo revolucionario para el aula de clases. Es, tal vez, de gran apoyo que los profesores ayuden a los estudiantes a concebir el error como algo necesario para aprender y mejorar el uso de la segunda lengua, y no como algo negativo que “mate” el interés por la lengua extranjera. Recomendamos que los profesores, sin necesidad de salirse de su plan laboral, dediquen unos minutos a la parcela de las preposiciones en los trabajos escritos por los alumnos, ya sean entregas, pruebas o solamente cortas composiciones producidas en casa o en clase, aprovechando así el material que ofrece cada grupo y que realmente indica las necesidades y el nivel de aprendizaje del mismo.

En base a las producciones escritas de los aprendientes elegir ejemplos donde se haya hecho uso inadecuado de una determinada preposición, corregir estos ejemplos que son los que se le presentan a los aprendientes: ejemplo (extraídos de la tabla 10)

Hemos ido *a* las Islas Canarias, *a* Tenerife

Mi familia se ha mudado *a* una isla pequeña

Muchas chicas salen muchas veces *a* fiestas

Cuando éramos jóvenes íbamos mucho *a* la playa

Pedir a los alumnos que lean estas oraciones y escribir en el tablero la preposición “del día” en este caso *a*. Proponer a los alumnos que encuentren ellos mismos una regla de cómo se ha empleado esta preposición en estos ejemplos. Estos ejemplos tienen en común que señalan la dirección o el destino hacia un punto concreto y *a* va acompañada de verbos de movimiento. Pedir luego a los alumnos que produzcan oraciones parecidas donde se emplee esta preposición, para más ayuda se pueden escribir algunos verbos de movimiento en la pizarra.

En algunas ocasiones será prudente presentar estos mismos ejemplos en noruego con el fin de aclarar que no siempre una preposición de la lengua noruega concuerda con la preposición española.

Hemos ido *a* las Islas Canarias, *a* Tenerife (Vi har vært *på* Kanariøyene, *på* Tenerif)

Mi familia se ha mudado *a* una isla pequeña (Familien min har flyttet *til* en liten øy)

Muchas chicas salen muchas veces *a* fiestas (Mange jenter går ut *på* fest mange ganger)

Cuando éramos jóvenes íbamos mucho *a* la playa (Da vi var ungdommer, pleide vi å gå mye *på* stranda).

El anterior ejemplo puede ser «una gota semanal» del tratamiento de las preposiciones. Otra semana cualquiera se puede tratar la misma preposición cuando esta acompaña al complemento directo de persona o animal concreto o cuando acompaña al complemento indirecto de personas y cosas. Todo debe depender de la actualidad del tema y del nivel académico en que se encuentren los alumnos. Estas “gotas semanales” deben esparcirse a lo largo del año escolar y deben ser presentadas en intervalos cortos para evitar que el alumno se canse de estas repeticiones. Sin embargo, creemos que estas presentaciones no sólo ayudan a los aprendientes a afianzar la parcela de las preposiciones sino que les ayuda a enriquecer su vocabulario y a ejercitarse en la coherencia textual. Proponemos también ejercicios y prácticas de afianzamiento de diferentes tipos como: ejercicios de relleno donde los aprendientes completen oraciones escribiendo, en los espacios en blanco, la preposición correcta en cada caso; ejercicios donde el profesor presente un verbo y las posibles preposiciones que se pueden usar con este verbo, por ejemplo: *ir a*, *ir en*, *ir con*, *vivir en*, *vivir con*, *etc.*, los alumnos deben formar la mayor cantidad de frases posibles, finalmente pueden escribir/inventar una historia donde empleen la mayoría de las anteriores alternativas.

Proponemos que se hagan ejercicios donde el vocabulario de las oraciones no sea completamente nuevo, pensamos que es prudente hacer ejercicios con ejemplos donde los temas sean conocidos, o ya hayan sido trabajados por los aprendientes con el fin de que los aprendientes usen el tiempo en los ejercicios que tienen que ver con las preposiciones y no en encontrar el significado del resto de las palabras de la oración. Existen gran variedad de ejercicios virtuales donde se practica este paradigma, pero creemos que en estos ejercicios se encuentra una extensa variedad de vocabulario que los aprendientes no conocen y por

consiguiente no ayudan a consolidar estas pequeñas palabras. Proponemos ejercicios interactivos elaborados en la LMS<sup>22</sup> que tenga disponible cada establecimiento, por ejemplo *itslearning*, donde se pueden hacer gran variación de ejercicios con temas que cada docente sabe que sus alumnos dominan. De esta manera creemos que los ejercicios se tornan más asequibles para los aprendientes. También recomendamos ejercicios lúdicos como “Hacer parejas” o “Escalera”.

Como lo hemos mencionado, en el capítulo 7, uno de los usos incorrectos de la preposición *en* se debe a que en noruego se emplea la preposición *på* delante de los días de la semana: *på lørdag / el sábado*. Esto se puede corregir comentándole al aprendiente que en español usamos los artículos determinados *el/los* delante de los días de la semana cuando en noruego se emplea siempre la preposición *på* que traduce en español *en*. Podemos recomendar ejercicios de pequeñas composiciones donde los aprendientes cuenten qué planes tienen para los diferentes días de la semana, o que han hecho en los últimos días, o con ejercicios de relleno donde los aprendientes completen oraciones y eviten escribir la preposición delante de los días de la semana.

El Análisis Contrastivo se ocupa por encontrar una explicación de los errores basándose en el contraste lingüístico de dos o más lenguas que, según este modelo, da información necesaria tanto para predecir como para adecuar la enseñanza de una nueva lengua y poder así prevenir todo tipo de error. Este modelo pretende un aprendizaje en el que los aprendientes no cometan errores, argumento que no apoyamos ya que como lo hemos recalado antes el error es signo de que los aprendientes ponen en funcionamiento una nueva lengua, tratando de quebrar los códigos de la nueva lengua, creando sus propias hipótesis y llevándolas a la práctica. Sin embargo acogemos el concepto de interferencia y, como lo demuestran los resultados, la interferencia es la causa de algunos errores pero en general la interferencia con la lengua noruega no es la causa más representativa de muchos de los usos inadecuados de las preposiciones.

Aunque los anteriores resultados nos presentan porqué se usan inadecuadamente las preposiciones, es difícil encontrar una sola razón que cause el mal uso, y aún más difícil encontrar un aliciente para la enseñanza de dichas partículas. El microsistema es muy complejo, y de hecho es uno de los aspectos que más desconfianza ofrece al profesor de español como lengua extranjera, que con frecuencia llega a la conclusión de que estas

---

<sup>22</sup> LMS (Learning Management System).

partículas, [...] “más que cualquier campo de la lengua, no se enseñan sino que se van aprendiendo” (S Fernández 1997:176).

No existen recetas mágicas para aprender la parcela de las preposiciones. Compartimos y apoyamos los argumentos de Daniel Sáez (2003) [...] “sólo una instrucción y una práctica paciente, que depende tanto del profesor como del alumno, conducirá al dominio del sistema de las preposiciones o incluso de la misma lengua” (Sáez 2003:147). La elaboración de materiales didácticos sólo puede ayudar a mejorar, facilitar o afinar tal aprendizaje, y servir como referencia continua, así como puede incluso acelerarlo moderadamente, pero no garantizar el éxito instantáneo.

Qué corregir, cómo y cuándo será siempre una decisión que dependerá de los objetivos curriculares, y la forma en que se lleve a cabo, una cuestión de tacto y experiencia de la persona que enseña. Lo que si debe intentarse es la reducción de las connotaciones que el hecho de corregir conlleva y esto solo puede lograrse quitándole a la corrección su significado de evaluación y dándole el lugar neutro que le corresponde como una técnica más de aprendizaje (Vázquez 1991:195).

Independiente de las metodologías, los planes educativos y los objetivos debemos tener en cuenta que la relación entre el profesor y el aprendiente es reversible, en un comienzo es el profesor el que tiene la responsabilidad de conducir y dosificar el aprendizaje, luego el alumno se convierte en parte activa del proceso ejercitando y alcanzando el automatismo en el uso de la lengua y hasta de la parcela complicada como son las preposiciones, y aquí el papel del profesor es ayudar a controlar y corregir para mejorar más en el proceso de la adquisición de la lengua española: a mayor ejercitación mayor control de la lengua: este es el remedio.

# Bibliografía

- Alarcos Llorach, E.1999, *Gramática de la lengua española*, R.A.E. Colección Nebrija y Bello, Espasa Calpe, S. A., Madrid.
- Bondería Pons, Salvador. 2005, *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Arcos/Libros, S.L., Madrid.
- Bugge, L.K.; Halvorsen, S y Rovira, S.2006, *Vamos I*, J. W. Cappelens Forlag AS, Oslo.
- Cassany, D.2005, *Expresión escrita en L2/ELE*, Arcos/Libros, S.L., Madrid.
- Chiquito, A.B. 2009, *Spansk referanse-grammatikk Moderne språkbruk i Spania og Latin-Amerika*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.
- De Bruyne, J. 1999, “*Las preposiciones en Gramática Descriptiva de la lengua española*” en Bosque y Demonte (coords.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (eds.), v1, Espasa- Calpe, S.A., Madrid
- Durão, A.2007, *La interlengua*, Arcos/Libros, S.L., Madrid.
- Fernández, S.1997, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa Grupo Didascalía, S. A., Madrid.
- Fernández López, Ma. del C. 1999, *Las preposiciones en español, valores y usos, Construcciones preposicionales*. Ediciones Colegio de España, Salamanca.
- Fernández Vallejo, J. 1994, *Adquisición y uso de preposiciones españolas por un francófono*. REALE, 2.
- García Fernández, L. 1999, *Los complementos adverbiales temporales. La subordinación temporal en Gramática Descriptiva de la lengua española* Bosque y Demonte. (eds.), 2, Espasa Calpe, S.A., Madrid,
- García Santa-Cecilia, A. 2005, “*La enseñanza del español en el siglo XXI*” en Giovannini et.al. en *Profesor en acción I*, Edelsa Grupo Didascalía , S.A., Madrid.
- Giovannini, A.; Peris, E.M; Rodríguez, M. y Simón, T. 2005, *Profesor en acción 3*, Edelsa Grupo Didascalía, S.A., Madrid.

- Gómez Torrego, L. 2002, *Gramática didáctica del español*, Ediciones SM, Madrid.
- Gómez Torrego, L. 2009, *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*, Arco/Libros, S.L, Madrid.
- Griffin, K. 2005, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arcos/Libros, S.L., Madrid.
- Gulbrandsen , Kjell. 2009, “*Det europeiske rammeverket og læreplanen for fremmedspråk*”. [http://www.opplandvgs.no/Skoler/Raufoss/Nyheter%20interne/2009\\_%20211\\_Laereplanen%20og%20rammeverket\\_Kjell%20Gulbrandsen%20%20%282%29.pdf](http://www.opplandvgs.no/Skoler/Raufoss/Nyheter%20interne/2009_%20211_Laereplanen%20og%20rammeverket_Kjell%20Gulbrandsen%20%20%282%29.pdf) (22.02.2011).
- Hagen, J.E. 2000, *Norsk Grammatikk for andrespråklærere*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2006): Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i fremmedspråk en Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, Midlertidig utgave juni 2006.
- López Salinas, M. 2001, “*Estudios y análisis de errores de la interlengua de español para anglófonos*” en *Interferencias, cruces y errores en Formación de formadores 2*, SGEL, Madrid.
- Llorián González, S. 2007, *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Santillana Educación S.L., Madrid.
- Luque Durán, J.D. 1974a, *Las preposiciones: Valores generales*, Madrid, SGEL, 1973.
- Luque Durán, J.D. 1974b, *Las preposiciones: Valores idiomáticos*, Madrid, SGEL, 1973.
- Marcos Marin, F. y Sanchez Lobato, J. 2008, *Lingüística Aplicada*, Editorial Síntesis, S.A.,Madrid.
- Mereño Abadía, P.2000, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa Grupo Didascalia, S.A., Madrid.
- Moreno García, C. 1995, “*Las preposiciones una experiencia de clase*”, ASELE. Actas VI. CentroVirtualCervantes, [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0266.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0266.pdf) (12.02.2011).

- Náñez Fernandez, E. 1990, *Uso de las preposiciones*, SGEL, Madrid.
- Nueva gramática de la lengua española*, Asociación de Academias de la lengua española, Espasa Libros, S.L., Madrid.
- Pérez Cino, W. 2000, *Manual práctico de la preposición española*, Editorial Verbum, S.L., Madrid.
- Pastor Cesteros, S. 2006, *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, Alicante.
- Pavón Lucero, M. Victoria. 1999, *Gramática Descriptiva de la lengua española*, Bosque y Demonte. (eds.), vol.1, Espasa Calpe, S.A., Madrid, Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio cap.9, págs.567-600.
- Radelli, B. 2009, “Agramaticalidad, ambigüedad sintáctica y metáfora: criterios e instrumentos para evaluar la adquisición de competencia lingüística” <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1565> (02.11.11)
- RAE: 2009, *Nueva Gramática de la lengua española, Morfología Sintaxis I*, Espasa Libros, S.L.U., Madrid.
- \_\_\_\_\_ 2010, *Nueva gramática de la lengua española, Manual*. Espasa Libros, S.L., Madrid.
- Richards, J., y Rodgers, T., 2003, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, publicación y traducción Cambridge University Press, sucursal España.
- Rosen, E. y Varela R. 2009, *Claves para comprender el Marco común europeo*, enclave-ELE.
- Sáez Rivera, D M.2003, “Las preposiciones “por “y “para”: un problema de gramática en la enseñanza de E/LE”, en María Rodríguez Rodríguez (coord.), *Análisis contrastivo, gramática*, Madrid, SGEL, pp.129-149.
- Skjær, S. 2004, *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato*. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.
- Santos Gargallo, I. 1990, *Análisis de errores: Valoración gramatical*, ASELE. Actas II.



- Santos Gargallo, I. 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arcos/Libros; S.L., Madrid.
- Santos Gargallo, I. 2009, *Análisis Contrastivo, Análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística Contrastiva*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid.
- Sidoti, R. 2009, “La intercambiabilidad en por/para”, Revista resELE, nr.15, [http://www.educacion.es/redele/revista15/sidoti-rossana\\_por-para.pdf](http://www.educacion.es/redele/revista15/sidoti-rossana_por-para.pdf), (12.02.2011).
- Söhrman, I. 2007, *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Arcos/Libros, S.L., Madrid.
- Torijano Pérez, J.A. 2004, *Errores de aprendizaje, aprendizaje de errores*. Arcos/Libros, S.L., Madrid.
- Torrego Salcedo, Esther. 1999, *Gramática Descriptiva de la lengua española* Bosque y Demonte. (eds.), v2, Espasa Calpe, S.A., Madrid, El complemento directo preposicional cap.28, págs..1779-1806.
- Vandaele, J. 1999, “¿Por o para Aristóteles? La noción de causalidad final en la didáctica de ELE”, REALE, nr.12 pp. 119- 126,  
[http://folk.uio.no/jeroenv/Por\\_para\\_causalidad%20final1](http://folk.uio.no/jeroenv/Por_para_causalidad%20final1), (12.02.2011).
- Vázquez, G. 1991, *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Verlag peter lang GmbH, Frankfurt am main.